

FORSCHUNG

Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung
in Deutschland

FORS

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □

Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Lisa Breyer

Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik

Bielefeld 2020, ISBN 978-3-7639-6107-8

Dörthe Herbrechter

Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung

Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-6015-6

Ewelina Mania

Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive

Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-1203-2

Sigrid Nolda

Fremdsprachenlernen Erwachsener

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5920-4

Halit Öztürk, Sara Reiter

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5812-2

Christian Bernhard

Erwachsenenbildung und Region

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5857-3

Annika Goeze

Professionalitätentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5863-4

Caroline Euringer

Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5798-9

Bernd Käßpflinger

Betriebliche

Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,

Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil, Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schüßler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Weitere Informationen zur Reihe unter www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung
in Deutschland

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Martina Grosch

Diese Publikation wurde durch den Open-Access-Fonds für Monographien der Leibniz-Gemeinschaft gefördert.

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.

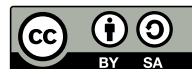
Verlag:

wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1142, 14/1142w

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Passau
Herstellung: wbv Media, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-7283-8 (Print)
DOI 10.3278/9783763972845

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



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



Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

Die Rezeption der Arbeiten von Hans Tietgens in Forschungsfeldern der Erwachsenenbildung

Josef Schrader, Dirk Tunger, Elke C. Bongartz

Werk und Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Befunde bibliometrischer Analysen	19
--	----

Wiltrud Gieseke

Tietgens' Realanthropologie als Zugang zu einer Theorie der Erwachsenenbildung	57
--	----

Aiga von Hippel

Suchbewegungen – Konstitutionselemente der Erwachsenenbildung	71
---	----

Jochen Kade

Die Welt von gestern auf der Bühne? (Biografische)Suchbewegungen (in) der Erwachsenenbildung	87
--	----

Jürgen Wittpoth

Bildung, Wissenschaft und Gesellschaftsinterpretation	97
---	----

Julia Franz

Die institutionelle Staffelung im Diskurs der Erwachsenenbildung	105
--	-----

Bernd Käpplinger

Programmanalysen und Fortbildungen an der Pädagogischen Arbeitsstelle	123
---	-----

Sabine Schmidt-Lauff

Im Beziehungsgeflecht von Professionalisierung und Professionalität	137
---	-----

Carola Iller

Teilnehmerorientierung als Antizipation	161
---	-----

Paul Ciupke

Hans Tietgens – Politische Bildung mit Balance und Distanz	175
--	-----

<i>Rolf Arnold</i> Begriffe sind Werkzeuge der Bewusstseinsarbeit	191
<i>Sigrid Nolda</i> Interaktion mit Texten. Tietgens' Auseinandersetzungen mit der Literatur der Erwachsenenbildung	201
Hans Tietgens als Impulsgeber für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung	
<i>Rudolf Tippelt</i> Die Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“. Zur Rezeption und Wirkung forschungsbasierter Reflexionen	219
<i>Ekkehard Nuissl</i> Vermitteln	243
<i>Klaus Meisel</i> Dienstleistung für die Weiterbildungspraxis	265
<i>Ernst Dieter Rossmann</i> Hans Tietgens und die Zukunft der Volkshochschulen	283
Autorinnen und Autoren	303
Abbildungen und Tabellen	305

Vorwort

Hans Tietgens – Wissenschaftler und Impulsgeber der Erwachsenenbildung

Am 17. Mai 2022 wäre Hans Tietgens 100 Jahre alt geworden. Im selben Jahr feiert die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihr 50-jähriges Jubiläum. Beide Feiertage laden dazu ein, nach Werk und Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Geschichte der bundesdeutschen Erwachsenenbildungswissenschaft zu fragen. Das Lebenswerk von Hans Tietgens ist zwar bereits in mehreren Festschriften gewürdigt worden; Bezüge zur Disziplingeschichte wurden aber zumeist allenfalls beiläufig aufgezeigt. Durchgehend werden seine wissenschaftliche Originalität und seine Vermittlungsarbeit für die Praxis der Erwachsenenbildung als einzigartig gewürdigt. Vielen gilt er als der einflussreichste Autor in der Geschichte einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, die sich in Deutschland zunächst langsam entwickelte und deren universitäre Verankerung erst durch die sozialstaatliche Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre beschleunigt wurde. Die Gleichzeitigkeit beider Jubiläen bietet Anlass zu kollektiver, institutioneller und individueller Vergewisserung. Damit sind die Motive benannt, die zu dem vorliegenden Sammelband führten.

Da war zunächst ein wissenschaftsgeschichtliches Interesse, gerichtet auf die Wahrnehmung eines herausgehobenen Wissenschaftlers in einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die zunächst nur an einzelnen Orten betrieben wurde. Sie wuchs dann schnell und kontinuierlich und konnte ihre Forschungsaktivitäten schließlich deutlich ausweiten. Dies wirft Fragen nach der Relevanz von Hans Tietgens für Kontinuität und Wandel von Themen sowie von Denk- und Arbeitsweisen auf. Das institutionelle Interesse entsprang dem Wunsch nach Selbstvergewisserung in einer außeruniversitären Service- und Forschungseinrichtung, deren Geschichte 1957 als Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes begann. Sie wurde mehr als 30 Jahre von Hans Tietgens geleitet und geprägt, bevor sie von seinem Nachfolger Ekkehard Nuissl als Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in die Leibniz-Gemeinschaft geführt wurde. Und seit 2012 darf ich selbst Verantwortung übernehmen. Hier stellt sich die Frage, wie ihr fortdauernder Anspruch, Wissenschaft im Dienst von Praxis und Politik zu betreiben, jeweils interpretiert wurde und welche Erfahrungen damit gemacht wurden. Meine individuellen Motive entsprangen persönlichen Beziehungen, die in den 1980er Jahren mit dem Besuch von Seminaren begannen, die Hans Tietgens als Honorarprofessor an der Universität Marburg gestaltete. Sie wurden in einer ersten Phase der Mitarbeit am DIE zu Beginn der 2000er Jahre vertieft und hielten auch nach dem Wechsel nach Tübingen an. Diese Kontakte beruhten auf gelegentlichen, für mich immer anregen-

den und lehrreichen Gesprächen, in denen es stets um die „Sache“ nie um die „Person“ ging, die mein wissenschaftliches Selbstverständnis beeinflussten und die mich in der Wahl meiner Themen bestärkten. Insofern ist dieser Sammelband auch Ausdruck von Respekt, Wertschätzung und Dank.

Die Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Geschichte der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu beleuchten, lässt sich nur in der Zusammenarbeit vieler leisten. Die Mehrzahl der eingeladenen, teils jüngeren, teils weniger jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Praktiker der Erwachsenenbildung erklärten sich schnell und gern bereit, einen Beitrag zu leisten. Neben dem Interesse an der Sache war es oft auch Ausdruck ihrer Verbundenheit gegenüber der Person, der Wegbegleiter oder Impulsgeber für die eigene Arbeit in Wissenschaft und Praxis war. Einige der Autorinnen und Autoren kannten Hans Tietgens noch persönlich, anderen begegnete er in seinen Texten, wieder andere stützten sich auf Erzählungen, die im „institutionellen Gedächtnis“ verankert waren. Die Autorinnen und Autoren waren eingeladen, sich mit der Wahrnehmung der Beiträge von Hans Tietgens in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu beschäftigen sowie seinen Einfluss als Leiter einer außeruniversitären Service- und Forschungseinrichtung in den Blick zu nehmen. Wo es sich anbot, konnten dazu bibliometrische Daten zu Werk und Wahrnehmung von Hans Tietgens genutzt werden, die eigens für diesen Sammelband erstellt wurden und die auch künftig als Forschungsinfrastrukturen bereitstehen.

In dem ersten Beitrag erläutern *Josef Schrader, Dirk Tunger und Elke C. Bongartz*, inwieweit der vorgelegte Sammelband die bereits vorliegenden Festschriften ergänzen und mit Beiträgen zur Geschichte der Wissenschaftsdisziplin verbinden kann. Unternommen wird hier der Versuch, Werk und Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft auf der Basis bibliometrischer Analysen zu erschließen. Die Ergebnisse bestätigen seine herausgehobene Stellung im Hinblick auf Zahl und thematische Breite seiner Publikationen sowie ihre bevorzugte und andauernde Wahrnehmung in der Disziplin. Herausgearbeitet werden zudem die Eckpunkte eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses, welches durch eine sozialwissenschaftlich aufgeklärte, geisteswissenschaftlich geprägte „engagierte Reflexion“ pädagogischer Praxis geprägt war und das darauf zielte, Praktikerinnen und Praktikern schreibend zu zeigen, wie sie ihre Arbeit angemessener deuten können.

Während der erste Beitrag das Gesamtwerk im Überblick betrachtet, widmen sich die folgenden Beiträge ausgewählten, gleichwohl für Hans Tietgens zentralen Themen im Detail. *Wiltrud Gieseke* würdigt seine Anregungen für eine Realanthropologie des Erwachsenenalters, die getragen sei von der Einsicht, dass „Personwerdung“ an Lernen als anthropologische Konstante gebunden ist – und zwar über den gesamten Lebenslauf. Aufgabe sei es nach Tietgens, das Handeln und Denken Erwachsener in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit zu verstehen. Dieses Verstehen sei Voraussetzung dafür, dass organisierte Erwachsenenbildung die Festschreibungen, Öffnungen und Umorientierungen des Repertoires an Deutungen überhaupt angemessen thematisieren könne. Diese Möglichkeit sah Tietgens nicht nur bestimmt durch gesell-

schaftliche Strukturen, sondern auch durch das biografisch geprägte Repertoire an individuellen Deutungen. Bildung und Lernen seien nur möglich in einer Balance von Stabilität und Veränderung. Eine so verstandene Realanthropologie des Erwachsenenalters ist – so zeigt der Beitrag – noch nicht geschrieben. Wissenschaftsgeschichtlich sind die Biografie- und die Lebenslaufforschung an ihre Stelle getreten, die aber beide das organisierte Lehr-Lern-Geschehen vernachlässigen und die zudem unabhängig voneinander betrieben werden.

Aiga von Hippel weist, wie schon Wiltrud Gieseke, den anthropologisch fundierten Begriff der „Suchbewegungen“ als einen weiteren zentralen Begriff im Denken von Hans Tietgens aus. Tietgens hat diesen Begriff von Alexander Mitscherlich entlehnt und versuchte damit, so von Hippel, die Spezifik der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Sie kennt in weiten Teilen keine festen, staatlich vorgegebenen Curricula und keine reglementierte Teilnahmepflicht, sodass Suchbewegungen zu den konstitutiven Bedingungen für das Zustandekommen organisierter Erwachsenenbildung gehören. Sie finden aber nicht nur statt zwischen Adressatinnen und Adressaten sowie anbietenden Institutionen, deren Erwartungen und „Erwartungserwartungen“ zueinander finden müssen, sondern auch im Lehr-Lern-Geschehen, wo unterschiedliche Deutungen zu einem Thema so aufeinander bezogen werden müssen, dass gelernt werden kann. Von Hippel zeigt, dass der Begriff Suchbewegung in mehreren Feldern der Erwachsenenbildungsforschung aufgegriffen wurde: so in der Biografie-, der Adressaten- und der Lehr-Lern-Forschung. Nicht zuletzt sei das Konzept auch für bildungstheoretische Überlegungen von Bedeutung, da es immer auch darum gehe, „Menschenbilder“ zu verstehen und zu entwerfen. Von Hippel skizziert abschließend ausgewählte Forschungsfragen, die durch den Rückgriff auf das Tietgenssche Verständnis von Suchbewegungen auch zukünftig stimuliert werden können, so in der Programm- und Angebots- sowie in der Beteiligungsforschung.

Auch für *Jochen Kade* ist das Konzept der Suchbewegungen zentral für das wissenschaftliche Werk von Hans Tietgens. Für ihn ist sein Band „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ eine der wenigen Arbeiten mit explizit theoretischem Anspruch. Kade deutet das Werk als einen Versuch, Erwachsenenbildung aus der Biografie Erwachsener zu begründen. Aus seiner Sicht hat die Biografieforschung zwar in der Tat einen Beitrag zu einer Theorie der Erwachsenenbildung geleistet, nicht aber in einer zentralen oder gar ausschließlichen Rolle. Kade verweist zudem darauf, dass die Befunde aus längsschnittlichen biografischen Studien Hinweise darauf geben, dass Erwachsenenbildung nicht allein auf der Basis eines gezielten „Suchens“, sondern auch eines kontingenten „Findens“ zustande komme. Welchen Beitrag das Konzept der Suchbewegungen zu einer noch ausstehenden Theorie der Erwachsenenbildung tatsächlich leisten kann, muss daher nach Kade noch offenbleiben. Sein Anregungsgehalt zeigt sich darin, dass fortdauernd darauf Bezug genommen wird, wie schon von Hippel betont.

Überlegungen zu einer Realanthropologie des Erwachsenenalters und die Vorstellung von Erwachsenenbildung als einer doppelten Suchbewegung verweisen auf die geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Elemente im Wissenschaftsverständnis

von Hans Tietgens. *Jürgen Wittpoth* konzentriert sich in seinem Beitrag auf dessen Rezeption sozialwissenschaftlicher Denkweisen. Diese werden insbesondere dort ersichtlich, wo Tietgens sich der empirischen Forschung zuwandte. Wittpoth zeigt auf, dass Tietgens für eine „Parallelität von Forschungsentwicklung und Problemverständnis der Erwachsenenbildung“ plädierte. Eine „annähernde Adäquanz zwischen der konstitutiven Eigenart des zu Erforschenden und den Forschungsverfahren“ sah er vor allem in einem interpretativen Paradigma gewährleistet. Im Zentrum habe für Tietgens die Suche nach der Eigenart des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter gestanden. Eine Konzentration auf das Lehr-Lern-Geschehen sowie auf interpretative Verfahren könne der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung einen Weg zur Annäherung an die Realität und zu einer eigenen Identität weisen. Wittpoth bedauert, dass dies bisher nicht gelungen sei. Tietgens habe die Potenziale der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung aufgezeigt, aber auch deutlich ihre Grenzen betont: wenn ihre Befunde und Annahmen als bloße Zeitdiagnosen genutzt werden; als ein Interpretationsangebot, aus dem Ziele der Erwachsenenbildung „abgeleitet“ werden; oder als ein Mittel advokatorischer Kritik pädagogischer Praxis, zumal dann, wenn Befunde und Annahmen nur oberflächlich rezipiert werden.

Der Beitrag von *Julia Franz* widmet sich der Frage, welche Bedeutung die Arbeiten von Hans Tietgens im Feld der Organisationsforschung und der Organisationspädagogik haben bzw. haben können. Beide Arten der Forschung werden derzeit vergleichsweise intensiv betrieben, wurden in der Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung aber lange vernachlässigt. Als Protagonist einer Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung habe Hans Tietgens dagegen bereits früh die Relevanz von Organisationen für das Gelingen des Lernens Erwachsener betont. Mit dem Begriff der institutionellen Staffe­lung habe er die Relation von Veranstaltungen, Organisationen und Trägerstrukturen in den Mittelpunkt gerückt. Gestützt auf bibliometrische Analysen zeigt Franz auf, wie die Vorstellung einer institutionellen Staffe­lung der Erwachsenenbildung im wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen wurde, welche Rolle es für empirische Analysen und Theorieentwicklungen eingenommen hat und welche weiteren Anschlussmöglichkeiten denkbar erscheinen. Sie identifiziert – mit zeitlichen Schwankungen, im Trend aber eher zu- als abnehmend – Rezeptionen in Forschungsarbeiten zur Professionalisierung, zur Kooperation von Organisationen, zu Veranstaltungen als Lernformen Erwachsener und zu Strukturbeschreibungen des erwachsenenpädagogischen Feldes. Kaum aufgegriffen wurde das Konzept bislang allerdings in der erwachsenpädagogischen Organisationsforschung, weniger noch in der Organisationspädagogik. Daher verweist Franz abschließend auf Potenziale des Konzepts für beide Forschungsfelder, die sie u. a. in qualitativen, vergleichenden Fallstudien zu Merkmalen und Besonderheiten pädagogischer Organisationen oder in Theoriebildungen zur Relation von Organisation und Interaktion sieht.

Bernd Käßlinger widmet seinen Beitrag der Rolle, die Hans Tietgens bzw. die PAS in der Programmforschung der Erwachsenenbildung einnahm. Käßlinger geht es insbesondere um den Stellenwert von Archivmaterialien, die auf Initiative von Hans Tietgens in der PAS aufgebaut wurden, sowie um die darauf gestützten Pro-

grammanalysen, die teils im Auftrag, teils eigeninitiativ, teils extern durchgeführt wurden. Auch Tietgens selbst legte immer wieder – wie er es nannte – Analysen von Arbeitsplänen vor bzw. stützte sich in seinen Schriften auf Analysen anderer. Käßlinger betont den Stellenwert des Programmarchivs für eine praxisrelevante Forschung zur Erwachsenenbildung und kritisiert zugleich eine fehlende proaktive Fortführung von Forschungsarbeiten dieses Typs: bei Hans Tietgens selbst als auch danach im DIE. Potenziale der *Programmforschung* sieht er insbesondere in ihrem Beitrag zu Fortbildungen zur *Programmplanung*, die er als Herzstück der (öffentlichen) Erwachsenenbildung ausweist.

Sabine Schmidt-Lauff zeichnet die Rezeption der Arbeiten von Hans Tietgens zu Fragen von Professionalisierung und Professionalität nach, zwei weiteren zentralen Termini im Werk von Hans Tietgens und in der Geschichte einer „nachholenden“ Wissenschaftsdisziplin wie der Erwachsenenbildung. Sie verknüpft dabei, dem Argumentationsstil von Hans Tietgens folgend, die „vermessenden“ Ergebnisse bibliometrischer Analysen zur Rezeption einschlägiger Beiträge mit einer deutenden Re-Lektüre der Originalarbeiten. Dieser Re-Lektüre entnimmt Schmidt-Lauff Anregungen für künftige und bislang vernachlässigte Forschung, etwa zur geschichtlichen Vergewisserung von Begründungen für Professionalisierung und Professionalität, zum „professionellen Subjekt“ oder zur Professionalität von Programmplanenden, die immer auch in professionspolitischen Absicht durchgeführt werden sollen.

Carola Iller beschäftigt sich mit der Rezeption eines der meistzitierten Beiträge von Hans Tietgens in der Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft: seinem Beitrag zur Teilnehmerorientierung, verstanden als didaktische Antizipation. Iller referiert zunächst die zentralen Aussagen und identifiziert sodann, gestützt auf Zitationsanalysen, die Rezeptionsgeschichte. Sie analysiert die Rezeption an ausgewählten Arbeiten, die selbst wiederum eine gewisse Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung gefunden haben. Diese Analysen verweisen auf eine Vielfalt von Rezeptionsweisen eines in den Kernaussagen klaren, in den Begründungen aber vielschichtigen Beitrags. In der Rezeption wird teils auf didaktische Fragen einer erwachsenengerechten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen abgestellt, teils auf begriffliche Unterscheidungen zwischen Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung, verbunden oft wie bereits bei Tietgens – mit bildungs- und professionspolitischen Positionierungen. Iller verweist abschließend auf Grenzen des Konzepts, das oft zu eher allgemeinen, abstrakt und normativ wirkenden didaktischen Empfehlungen führe, die für die heute übliche Heterogenität und Diversität in Lerngruppen kaum praktische Orientierung bieten. Gleichzeitig verweist sie aber auch auf neue Optionen der Entwicklung einer teilnehmerorientierten Didaktik als Ausdruck professioneller Verantwortung insbesondere in der Arbeit mit Bildungsbenachteiligten, etwa in Konzepten inklusiver Bildung, die Tietgens selbst schon früh aufgezeigt habe.

Paul Ciupke würdigt Hans Tietgens als politischen Bildner. Er nimmt damit einerseits Bezug auf den Beginn seiner beruflichen Laufbahn, gleichzeitig aber auch auf die fortdauernde, teils beiläufige, teils explizite Beschäftigung mit Fragen der politischen Bildung und nicht zuletzt auf sein Selbstverständnis als ein „Homo Politicus“.

Ciupke verortet Hans Tietgens als politischen Bildner in der bundesdeutschen Diskussion um politische Erwachsenenbildung. Dazu analysiert er seine Schriften und stützt sich auf autobiografische Erzählungen, die Hans Tietgens vor allem seit den 1990er Jahren angeboten hat – also nach seinem Ausscheiden aus der PAS. Ciupke sieht in Tietgens aufgrund der Quantität und Kontinuität seiner Beiträge einen der wichtigsten Theoretiker der politischen Bildung Erwachsener seit 1945. Resonanz habe er vor allem bei den an politischer Bildung interessierten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern gefunden. Ciupke würdigt Tietgens als einen skeptisch und in kritischer Absicht ausgleichend argumentierenden Beobachter und einen professionellen, nicht auf Gewissheiten, sondern auf offene Fragen und Kontingenzen verweisenden Kommentator. Der aktuell wieder stärker beobachtbaren Versuche, politische Bildung mit politischem Statement zu verwechseln, habe er widerstanden.

Die folgenden beiden Beiträge widmen sich nicht thematischen oder methodischen Beiträgen von Hans Tietgens zur Wissenschaftsgeschichte, sondern sind interessiert an seiner Art des wissenschaftlichen Argumentierens und Diskutierens. *Rolf Arnold* würdigt die Sensibilität von Tietgens für und sein Wissen um die Bedeutung von Begriffen als Werkzeuge der Bewusstseinsarbeit. Arnold zeigt dies exemplarisch an der Verwendung des Lernbegriffs auf. Tietgens habe Lernen schon früh als Wahrnehmungsschulung und damit auch als Beitrag zur Bewusstseinsbildung interpretiert. So seien Deutungsmuster für ihn nie nur Wissens- und Denkstrukturen gewesen, mit denen Erwachsene ihr Leben und ihre Welt deuten und ordnen, sondern immer auch ein „Medium für die Sicherung des Gefühls der Geborgenheit“. Dies lenke die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Emotionalität als Kern der Persönlichkeit und auf die Mechanismen und Möglichkeiten ihrer Transformation durch ein Lernen, welches eigene Strukturbesonderheiten erkennt und aufzulösen vermag sowie einen neuen Zielhorizont gelingender Bildung eröffnet. Dies sei erst später und differenzierter in einer systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung betont worden.

Auch *Sigrid Nolda* wendet sich dem Stellenwert von Sprache in der wissenschaftlichen Arbeit von Hans Tietgens zu. Sie sieht seine besondere Sensibilität für sprachliche Kommunikation zunächst in seinen philologischen Anfängen begründet. Diese zeigt sie zurückgehend auf seinen Abituraufsatz und seine literaturwissenschaftliche Dissertation auf: zwei Texte, die im Rahmen der Arbeit an diesem Sammelband (neu) erschlossen wurden. Später kam die Beschäftigung mit Phänomenen innersprachlicher Mehrsprachigkeit hinzu, angeregt durch soziolinguistische Forschungen u. a. von Basil Bernstein, dem Symbolischen Interaktionismus und dem Deutungsmusteransatz. Seine Sensibilität für Sprache als Mittel der Verständigung sei auch bestimmend gewesen für die Art der Auseinandersetzung mit Texten anderer Autorinnen und Autoren. Nolda arbeitet einen für Tietgens typischen Argumentationsstil heraus, den sie als eine „Interaktion mit Texten“ charakterisiert. Diese Interaktion sei geprägt durch eine spezifische Vernetzung von Eigen- und Fremdtext. Als exemplarische Fälle zur Illustration nutzt sie die Auseinandersetzung Tietgens' mit einer Denkschrift aus

den 1920er Jahren zur Einrichtung der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ sowie seine Kritik eines empirischen Forschungsberichtes zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in der vhs-Praxis. Die für Tietgens charakteristische Interaktion mit Texten zeichne sich aus durch positive wie negative Verweise, referierende und distanzierende Zitate, ausgiebig analysierte wie unkommentierte Textpassagen. Immer gebe er dabei auch seine eigene Meinung zu erkennen, ohne aber Personen offen zu kritisieren. Tietgens zeige damit zugleich auf, wie mit Texten und den in ihnen verwendeten Begriffen umzugehen sei. Diese Form der Auseinandersetzung mit Texten und Autorinnen bzw. Autoren habe zur Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis beigetragen – auch wenn sie heutigen Erwartungen an methodische Sauberkeit nur bedingt entspreche.

Im zweiten Teil des Sammelbandes geht es darum, wie Hans Tietgens seine Rolle als langjähriger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle interpretierte. Tietgens machte die PAS – eine für Wittpoth institutionell „schwache“ Einrichtung – zu einer wichtigen wissenschaftlichen Institution für die bildungspolitischen Akteure der Bundesrepublik. Dies gelang ihm in einer bewegten und für die Entwicklung der noch jungen Wissenschaft der Erwachsenenbildung grundlegenden Phase. Tietgens gestaltete die PAS vor allem als eine Einrichtung, welche die Praxis der Volkshochschularbeit orientieren und begleiten sollte. Gleichzeitig sollte sie immer auch – wenn auch nachgeordnet – einen Beitrag zur Entwicklung der Wissenschaft leisten, u. a. durch die Herausgabe von Buchreihen.

Rudolf Tippelt geht der Frage nach, welche Resonanz die in der Reihe „Theorie und Praxis“ veröffentlichten Bände in der Wissenschaft gefunden haben. Tippelt betrachtet diese Reihe als „publizistisches Flaggschiff“ der PAS. Hans Tietgens konzipierte und gestaltete sie aktiv durch die Ansprache von Autorinnen, Autoren und Autorengruppen sowie durch Entscheidungen über die Aufnahme angebotener Manuskripte. Er begleitete die Bände der Reihe zudem durch Vor- und Nachworte, die teils explizit, häufiger implizit „stellvertretende Deutungen“ oder „Lesarten“ des Veröffentlichten anboten. In seiner Analyse zeigt Tippelt, gestützt auf bibliometrische Daten zur Rezeption der Bände, dass es insgesamt gelungen sei, zur Wissensakkumulation und damit zur Disziplinbildung der Wissenschaft der Erwachsenenbildung beizutragen. Gleichzeitig seien der Erwachsenenbildungspraxis, nicht nur der Volkshochschulen, aber auch praxisnahe Deutungen pädagogischer und sozialer Probleme angeboten worden. Damit habe die Reihe zugleich zur Anerkennung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung beigetragen und den wissenschaftsorientierten Diskurs in der Praxis bereichert. Bemerkenswert sei zudem die große Pluralität der theoretischen Deutungen, der disziplinären Zugänge und der Forschungskonzepte. Das Gemeinsame der zahlreichen Bände der Reihe sieht Tippelt in theoretischen Sinndeutungen und empirischer Forschung zu den subjektiven Konstruktionen sozialer Wirklichkeit.

Ekkehard Nuisl reflektiert als Nachfolger von Hans Tietgens in der Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle, gestützt auf persönliche Erinnerungen und Dokumente, seinen eigenen Beitrag zur Weiterentwicklung des Instituts. Zunächst beschreibt er

den Ausgangspunkt seiner Arbeit. Dieser war bestimmt durch das Selbstverständnis, welches Hans Tietgens der PAS in einer mehr als 30-jährigen Leitung – im Wortsinn – einschrieb. In dem allgegenwärtigen Begriff der Vermittlung sieht Nuissl das „Zauberwort“ für Ziel und Tätigkeit der PAS. Nuissl beschreibt den Wechsel in der Leitung als einen Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der PAS, dem späteren DIE. Für ein Institut der „Blauen Liste“ sei es notwendig gewesen, die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis zwar nicht aufzugeben, aber stärker auf eigene Forschung zu stützen. Dies habe die Erweiterung der Forschungskapazität erfordert: zum einen durch veränderte Erwartungen an die Kompetenzen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, zum anderen durch eine intensivere Zusammenarbeit mit Universitäten. Zudem sollte der Service für Forschung dadurch erweitert werden, dass der Transfer aus der Praxis in die Wissenschaft ausgebaut wurde – etwa durch neue Veranstaltungsformate. Nuissl beschreibt eindrücklich, wie er das DIE in harten Auseinandersetzungen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband in neuer Rechtsform in die Leibniz-Gemeinschaft überführte. Dies geschah in einer Phase, in der sich die außeruniversitäre Forschungslandschaft nach dem Beitritt der DDR im Umbruch befand.

Klaus Meisel begann seine Arbeit als Projektmitarbeiter der PAS noch unter der Leitung von Hans Tietgens und hatte später als Direktor am DIE großen Einfluss. In seinem Beitrag arbeitet er gestützt auf persönliche Erfahrungen und die Kenntnis der Selbstverständnispapiere der PAS heraus, wie das Institut unter der Leitung von Hans Tietgens seine Dienstleistungsaufgabe für die Praxis der Erwachsenenbildung interpretierte und auf welche Resonanz es dabei gestoßen ist. Meisel attestiert der PAS, dass es ihr gut gelungen sei, ihre intermediäre Rolle für die Praxis fruchtbar zu machen. Dafür macht er eine Reihe von Erfolgsfaktoren aus, die wesentlich von Tietgens beeinflusst wurden: ein kontinuierlicher Austausch mit engagierten Akteuren der Praxis; eine Kommunikation auf Augenhöhe unter Anerkennung divergenter, rollenspezifischer Perspektiven; die Bereitschaft zur Verschränkung dieser Perspektiven; schließlich eine gemeinsame Wertvorstellung, wonach es die öffentlich getragene Erwachsenenbildung sei, die für Bildung im Sinne der Aufklärung steht.

Der abschließende Beitrag von *Ernst Dieter Rossmann* verbindet einen erfahrungsgestützten Rückblick eines Repräsentanten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes auf die Bedeutung von Hans Tietgens und der PAS für die Praxis der Volkshochschulen mit einem konzeptionellen, ja programmatischen Ausblick auf deren künftige Arbeit. Er illustriert damit in exemplarischer Weise, was eine engagierte und wissenschaftlich fundierte Reflexion für die Praxis leisten kann – ganz im Sinne von Hans Tietgens. Rossmann stützt sich auf Gespräche mit Weggefährten von Tietgens, die ein durchaus differenziertes Bild zeigen, immer aber Wertschätzung und Anerkennung für die Leistungen der Person wie auch der PAS für die Arbeit der Volkshochschulen zum Ausdruck bringen. Für die Zukunft erinnert Rossmann an einige Kernelemente des Selbstverständnisses von Volkshochschulen, die auch von Tietgens vielfach betont wurden: an die Idee von Bildung für alle in öffentlicher Verantwortung; an die Ausrichtung der Arbeit am Prinzip der Teilnehmerorientierung; an die Notwendigkeit der Professionalisierung des Personals unabhängig vom Beschäfti-

gungsstatus. Er ergänzt dieses bleibende Erbe aber auch um neue Akzente, die eine „sehr deutsche Institution“ bereichern können: eine größere Weltoffenheit, mehr europäische Kooperation, schließlich mehr Diversität. Hans Tietgens, so Rossmann, würde wohl immer noch „mit Freude und voller Zuversicht genau hieran arbeiten.“

Die hier vorgelegten Beiträge zeigen eindrucksvoll, welche Bedeutung Hans Tietgens als Autor und als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle in der Geschichte der bundesdeutschen Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis hatte und immer noch hat. Er war einzigartig in seiner Zeit und wirkt darüber hinaus. Denn die Kernfrage, der er sein Leben widmete, gehört zu den „ewigen“ Fragen der Pädagogik: die Frage danach, welchen Beitrag Wissenschaft zur Verbesserung der Bedingungen für die Bildung Erwachsener zu leisten vermag. Darauf eine „passende“ Antwort zu finden, fordert jede Generation neu heraus. Sie zu finden wird leichter fallen, wenn man sich der Erfahrungen vergewissert, die andere bei der Suche nach einer Antwort gemacht haben. Im Idealfall hilft eine solche Vergewisserung Disziplinen, Institutionen und Personen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt besser zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln. So hat es der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen – man ist versucht zu sagen: zeitlos – formuliert. Hans Tietgens hat uns gezeigt, wie dies gelingen kann.

Josef Schrader

Bonn, im September 2022

Die Rezeption der Arbeiten von Hans Tietgens in Forschungsfeldern der Erwachsenenbildung

Werk und Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Befunde bibliometrischer Analysen

JOSEF SCHRADER, DIRK TUNGER, ELKE C. BONGARTZ

1 Zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung

Hans Tietgens hat nahezu sein gesamtes berufliches Leben in der Erwachsenenbildung verbracht. Ja, er hat es ihr gewidmet, wie Wiltrud Gieseke und Joachim Ludwig (2011) es in der Dokumentation der akademischen Gedenkfeier anlässlich seines Todes am 8. Mai 2009 gewürdigt haben. Seine Biografie ist mehrfach dargestellt worden (Kebschull & Weinberg, 2012; Zeuner, 2015), so dass an dieser Stelle einige wenige Angaben genügen mögen. Geboren am 17.5.1922 in Langenberg im Rheinland, legte Hans Tietgens zu Ostern 1940 am Realgymnasium der Stadt, das 1937 in eine „Deutsche Oberschule für Jungen“ umgewandelt worden war, seine Reifeprüfung ab. Im Abituraufsatz stand er vor der Aufgabe, sich mit Auszügen aus Ernst-Moritz Arndts Schrift *GEIST DER ZEIT* zu beschäftigen, einem antinapoleonischen Aufruf an die deutsche Jugend zu einem nationalen Aufstand. Arndt hatte diese Schrift nach der Niederlage Preußens teils im Exil verfasst.¹ Ihre Interpretation war heikel, zumal in der ersten Phase des Zweiten Weltkrieges, die geprägt war durch die Besetzung gleich mehrerer europäischer Staaten durch die deutsche Armee. In seiner Bewertung, zu der er nach einer Skizzierung der Gliederung und einer Zusammenfassung aufgefordert war, unterstützte er den „gesunden Idealismus“, zu dem Arndt aufrief. Er vermied es aber, Parallelen zur Situation des nationalsozialistischen Deutschlands herzustellen – was von seinem Lehrer nicht kritisiert, sondern mit „gut“ bewertet wurde. Sigrid Nolda (in diesem Band) sieht darin ein frühes Beispiel für einen philologisch geschulten Interpretations- und Argumentationsstil, der zwischen einem sich Einlassen auf den Text und (subtiler) Distanzierung in der Sache balanciert.

Im Herbst 1940 begann Tietgens ein Studium der Geschichte und Literaturwissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Nach dem Militärdienst von 1942 bis 1945 setzte er sein Studium in Germanistik, Geschichte, Psychologie und Philosophie an der Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn fort. In Bonn kam er mit der dortigen Volkshochschule sowie der „Deisfelder Gruppe“ in Kontakt, der

¹ Ernst Moritz Arndt wurde von den Nationalsozialisten als nationalistischer Vordenker, später in der DDR als Kämpfer gegen den Feudalismus vereinnahmt und auch in der Bundesrepublik vielfach geehrt. Er bot aber immer wieder auch Anlass für öffentliche Kontroversen, etwa bei der Benennung von Universitäten, Schulen und Straßen.

„Bundesarbeitsgemeinschaft ‚Student und Erwachsenenbildung‘“ um Kurt-Gerhard Fischer. Fischer war zu dieser Zeit Assistent am Seminar für Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt und hatte später eine Professur für Politik-Didaktik an der Universität Gießen inne. Die „Deisfelder Gruppe“ führte ethnografische Studien zum Dorfleben in ländlichen Regionen durch, um Bildungsintentionen Erwachsener zu erschließen. Nach seiner Promotion 1952 in Neuer Literaturwissenschaft (s. hierzu Nolda in diesem Band) begann Tietgens ein sozialwissenschaftliches Studium in Hamburg; bis 1954 war er zudem freiberuflich als Kursleiter an den Volkshochschulen Hamburg und Bonn tätig. Bereits Ende der 1940er Jahre trat Tietgens in den Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) ein und fungierte zwischen 1952 und 1954 als dessen Bundessekretär. Zu Beginn der 1950er Jahre leitete er in Bonn eine Theatergruppe, in der auch Jürgen Habermas seit dem Wechsel seines Studienortes mitarbeitete. In seinen Erinnerungen schreibt er über Tietgens:

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 Diskussion in die richtige Richtung lenkte. (Habermas, 2022, S. 27)

Von 1954 bis 1955 arbeitete Tietgens als hauptberuflicher Mitarbeiter an der Heimvolkshochschule Hustedt, von 1956 bis 1958 als Pädagogischer Leiter im Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen. Zudem war er bis 1963 als Bundestutor des Jugendreferentenprogramms im Deutschen Volkshochschul-Verband tätig, zunächst ab 1957 nebenberuflich und ab 1958 hauptberuflich.

Im Jahr 1960 übernahm Tietgens von seinem Vorgänger Willy Strzelewicz, der eine Professur an der Pädagogischen Hochschule Hannover antrat, die Leitung der 1957 gegründeten Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), dem heutigen Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Die Gründung der PAS wurde wenige Jahre später u. a. im Gutachten des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesens zur Erwachsenenbildung begrüßt. Die Leitung der PAS hatte Tietgens bis 1991 inne. Zwischen 1979 und 1991 war er zudem Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg. Unter seiner Leitung entwickelte sich die PAS zu einem Zentrum der deutschen Erwachsenenbildung und „zu einer wichtigen wissenschaftlichen Einrichtung für die bildungspolitischen Akteure der BRD“ (Gieseke & Ludwig, 2011, S. 2). Auch nach seinem Ausscheiden als Leiter blieb er der PAS in vielfältiger Weise verbunden (Nuissl, 2011, S. 13), ohne sich jedoch einzumischen. Tietgens hat die PAS als eine „Brücke zwischen Praxis und Wissenschaft“ gestaltet und sah sich selbst als „Grenzgänger zwischen Praxis und Wissenschaft“ (Ludwig, Klages & Schmidt-Wenzel, 2011, S. 9). Er engagierte sich für eine öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung, die er mit den Zielen der Aufklärung in Einklang zu bringen versuchte (Tippelt, 2010, S. 5).

Die PAS war zu Beginn ihrer Arbeit und ganz im Sinne ihres langjährigen Leiters eine wichtige, wenn nicht zentrale außeruniversitäre Dienstleistungseinrichtung für die Praxis der Volkshochschulen und ihrer Verbände, weniger für die für eine

öffentlich anerkannte Erwachsenenbildung verantwortlichen politischen Akteure in Bund und Ländern. Rückblickend hat Tietgens für diese Phase vier Aufgaben benannt:

- die Dokumentation der Leistungen von Volkshochschulen,
- die Unterstützung von Forschung insbesondere zu den Bildungsvorstellungen und Wissensinteressen der Bevölkerung,
- die Gewinnung von Personal für Volkshochschulen, u. a. durch Studierendenseminare,
- die Herausgabe von Veröffentlichungen, die u. a. in einer bis dahin einzigartigen Weise die historische Dimension der Erwachsenenbildung erschlossen haben – gestützt durch den Aufbau eines Programm- und Satzungsarchivs (Tietgens, 1982, S. 28).

Hinzu kam die Schaffung von Möglichkeiten für den Erfahrungsaustausch mit der Praxis beispielsweise in Leiter- und später dann in Fachbereichskonferenzen. Diese Konferenzen richteten sich an das hauptberufliche Personal, während die freien Mitarbeitenden nur indirekt angesprochen wurden – aufgrund begrenzter Ressourcen, aber auch im Sinne einer Arbeitsteilung mit den Landesverbänden der Volkshochschulen.

Seit 1964 erstellte die PAS regelmäßig eine Volkshochschulstatistik, um die Leistungen der bundesweit tätigen Volkshochschulen zu dokumentieren. Tietgens erweiterte die institutseigene Bibliothek und entwickelte ein umfangreiches Publikationsprogramm, welches die Erwachsenenbildung immer mehr der wissenschaftlichen Betrachtung öffnete. Dazu sollte insbesondere die im Jahr 1967 gegründete Reihe *THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG* beitragen. Diese diente nicht nur dazu, das Reflexionspotenzial der Praxis zu steigern, sondern zugleich einer sich etablierenden universitären Wissenschaft Publikationsmöglichkeiten zu eröffnen und damit die Disziplinbildung zu unterstützen (s. hierzu Tippelt in diesem Band). Darüber hinaus übernahm die PAS erst nach und nach – verstärkt mit der Aufnahme in die Blaue Liste im Jahr 1977 – auch Vermittlungsaufgaben für die Wissenschaft. Dies entsprach der Erwartung der Geldgeber, denn die „Blaue Liste“ diente der Forschungsförderung von Bund und Ländern. Sie umfasste zu jener Zeit etwa vierzig Forschungsinstitute und sollte u. a. die Beauftragung und Finanzierung von Forschungsprojekten vereinfachen. Nach der Darstellung von Tietgens hatte diese Aufnahme aber keinen direkten Einfluss auf die Arbeitsinhalte und Arbeitsformen der PAS (Tietgens, 1982, S. 30), und sie sollte es aus seiner Sicht wohl auch nicht haben. Viele Institute auf dieser Liste, die später in großer Zahl in die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) eingingen, hatten einen klaren Forschungsauftrag. Tietgens Aufgabe war es insofern, zwischen den Erwartungen der Geldgeber und jenen der verbandlichen Akteure zu vermitteln (vgl. die Beiträge von Nuissl, Meisel und Käpplinger in diesem Band). Tietgens hat die PAS nie als eine Forschungseinrichtung verstanden. Ein solches Aufgabenverständnis fand erst allmählich Anerkennung im Institut und in dessen Umfeld. Die stärkere Orientierung an Vermittlungsaufgaben

für die Wissenschaft kam seit den 1990er Jahren, mit der Übernahme der Leitung durch Ekkehard Nuissl, in einem institutseigenen Forschungstypus zum Ausdruck, der als „Entwicklungsforschung“ bezeichnet wurde.

Hans Tietgens nimmt – wohl unbestritten – eine herausragende Stellung in der Geschichte der bundesdeutschen Erwachsenenbildungswissenschaft ein: zum einen aufgrund der Zahl und der thematischen Breite seiner Publikationen, zum anderen wegen seiner langjährigen Leitung einer außeruniversitären Serviceeinrichtung, die über die vhs hinaus wirkte. Rudolf Tippelt (2011, S. 5) würdigte Tietgens auf dem Berliner Kolloquium wie folgt:

Hans Tietgens ist aufgrund seiner theoretischen, historischen, empirisch-methodologischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen nicht nur einer der produktivsten und einflussreichsten Autoren der deutschen Erwachsenenbildung, er hat durch Überlegungen insbesondere zur teilnehmerorientierten Didaktik und zur demokratischen Verantwortung der Erwachsenenbildung, zu erwachsenengerechten Lehr- und Lernmethoden und zu modernen Zertifikatssystemen eine wichtige Brückenfunktion zwischen wissenschaftlicher Literatur und erwachsenenpädagogischem Handeln innegehabt. (Tippelt, 2011, S. 5)

Eine solche Würdigung sowohl der wissenschaftlichen Leistungen als auch der auf die Praxis ausgerichteten Vermittlungsarbeit wird weithin Zustimmung finden. Gleichzeitig ist sie alles andere als selbstverständlich. Denn sie betrifft einen Erwachsenenbildner, der dem früh eingeschlagenen beruflichen Werdegang in die Verbandsarbeit der Volkshochschulen treu blieb, obwohl er auch in eine universitäre Laufbahn hätte wechseln können. Das von ihm aufgebaute Institut hat er nicht zu einer Forschungseinrichtung entwickelt, sondern als eine Serviceeinrichtung vornehmlich für die vhs-Praxis gestaltet. Fraglich ist zudem, ob Tippelts Würdigung generationenübergreifend geteilt wird. Denn jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler scheinen sich – wenn der erste Eindruck nicht trügt – nur noch gelegentlich auf die Arbeiten von Tietgens zu beziehen, zumal dann, wenn sie wissenschaftliche Karrieren im In- und Ausland anstreben. Studierende der Erwachsenenbildung steuern heute eher auf die betriebliche Personalentwicklung als auf die Volkshochschulen zu und nutzen andere Ratgeber. Selbst in der Volkshochschularbeit scheint sein Erbe zu verblassen: Einführungsseminare für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Tietgens mitgestaltet hat, werden schon seit längerem nicht mehr durchgeführt (vgl. den Beitrag von Rossmann in diesem Band; zudem Schrader, 2019).

Sollte der Eindruck einer generationsgebundenen Resonanz zutreffend sein, so wäre nach den Gründen dafür zu fragen. Haben sich Wissenschaft und Forschung thematisch, theoretisch und methodisch so weiterentwickelt, dass die Generation der Gründungsväter und -mütter nur noch von (wissenschafts-)geschichtlichem Interesse ist? Oder aber fehlt es der Disziplin, geleitet von dem Wunsch nach einer möglichst großen Resonanzfähigkeit für aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Bedeutung für den vierten Bildungsbereich insgesamt, an wissenschaftsgeschichtlichem Bewusstsein? Wird das bereits einmal für ein spezifisches Feld hinreichend Durch-

dachte schlicht übersehen und vergessen und nicht etwa als überholt beurteilt?² Bevor solche Fragen sinnvoll erörtert werden können, ist zunächst die Frage zu klären, wie es sich mit der Wahrnehmung der Arbeiten von Hans Tietgens tatsächlich verhält, ob die Einschätzung von Tippelt nach wie vor zutreffend oder aber zu ergänzen und zu differenzieren ist. Dabei beschränken wir uns im Folgenden auf seine Wahrnehmung in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung.

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat das Werk von Hans Tietgens bereits mehrfach gewürdigt und auch Beiträge zu ihrer eigenen Geschichte vorgelegt. Allerdings fehlt es noch an einer differenzierten Analyse der Wahrnehmung seiner wissenschaftlichen Beiträge in ihrer Gesamtheit und ihrer Bedeutung für die Geschichte einer sich seit den 1970er Jahren etablierenden Disziplin. Wir fragen daher, welche Resonanz Hans Tietgens mit welchen seiner Arbeiten bei welchen Kolleginnen und Kollegen findet und auch, wie sich diese über die Zeit verändert hat. Der 100. Geburtstag von Hans Tietgens und der 50. Gründungstag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 2022 bieten einen willkommenen Anlass für einen Band, der die Bedeutung Tietgens' in der Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung zu bestimmen versucht. Dazu soll, soweit sich dies anbietet, das Potenzial bibliometrischer Analysen ausgelotet werden, um eine auf fachlicher Expertise beruhende Bewertung von Person und Werk anhand einer quantitativen, auf Publikationen, Themen, wissenschaftlichen Zugängen und deren Rezeption gestützte Analyse prüfen, differenzieren und ggf. erweitern zu können.

2 Zur Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Wissenschaftsgeschichte

Um Werk und Wahrnehmung herausragender Persönlichkeiten in der (Zeit-)Geschichte wissenschaftlicher Disziplinen zu erschließen, wurden unterschiedliche Publikationsformate entwickelt. Die traditionsreichste Form der Würdigung und Selbstvergewisserung stellen Festschriften dar. Für Hans Tietgens liegen gleich mehrere solcher Schriften vor: veröffentlicht zu seinen runden Geburtstagen und in memoriam (Nuissl, 1992; Tietgens, 1997; Gieseke & Ludwig, 2011; Kebschull & Weinberg, 2012). Das jüngste Beispiel bietet ein Sammelband, herausgegeben von Paul Ciupke und Norbert Reichling (2022), die Hans Tietgens als politischen Bildner würdigen. Festschriften dieser Art bieten zum einen – liest man sie summarisch – eine Art „Werkschau“ des Autors. Zusätzlich gewähren viele Autorinnen und Autoren einen Einblick in die Bedeutung, die der Geehrte für ihre eigene Forschung oder auch für die eigene Berufsbiografie gehabt hat: innerhalb der Wissenschaft oder auch in der Erwachsenenbildungspraxis. Gelegentlich finden sich auch Ansätze einer „Klassikerexegese“, an der Luhmann (1993) am Beispiel der Soziologie u. a. die „Personifizie-

2 Tietgens (1993) selbst hat der Erwachsenenbildung ein „gestörtes Verhältnis zu ihrer Geschichte“ attestiert.

„Kritik der Theorie“ kritisiert hat. Der Blick der Festschrift ist allerdings auf den Autor und sein Werk gerichtet, nicht oder nur am Rande auf seine Bedeutung für die Geschichte einer Disziplin: In der Regel werden ausgewählte Themen und Beiträge in den Mittelpunkt gerückt (zahlreiche Beispiele in Gieseke & Ludwig, 2011). Eine Sichtung und Würdigung des Gesamtwerks erfolgen selten, insbesondere dann nicht, wenn der Geehrte ein umfangreiches und thematisch breites Oeuvre vorgelegt hat. Darüber hinaus gerät in der Regel nicht in den Blick, welche Bedeutung ein Autor für die Entwicklung nicht nur einzelner Personen, sondern für die fachliche Diskussion einer Wissenschaftsgemeinschaft hat und ob und wie sich dies im Verlauf der Zeit ändert.

Eine zweite Möglichkeit, sich Werk und Wahrnehmung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu nähern, besteht darin, die Rezeption ihrer Arbeiten zu analysieren. Ein traditionelles und bewährtes, inzwischen aber weniger gepflegtes Instrument dafür bieten Rezensionen. Dies auch deshalb, weil Rezensionen als „öffentliche“ Stellungnahmen nicht allein ein Mittel der wissenschaftlichen Kommunikation auf der Suche nach „Wahrheit“ sind, sondern oft auch eine Rangzuweisung von Autor und Text einschließen, also im Sinne Bourdieus Teil der Mechanismen sozialer und institutioneller Kontrolle (Klingenböck, 2013) sind.³ Für die Erwachsenenbildung hat Svenja Möller (2019) den Einfluss von Rezensionen auf die Reputation von Autorinnen und Autoren untersucht und dazu Besprechungen inhaltsanalytisch ausgewertet, die in führenden Fachzeitschriften erschienen sind. Ihre Befunde zeigen, dass Hans Tietgens gemeinsam mit Horst Siebert zu jenen Autorinnen und Autoren zählt, deren Arbeiten am häufigsten rezensiert wurden (S. 142). Ob Tietgens' Reputation allerdings aufgrund dieser Rezensionen weiter stieg, ist noch nicht untersucht, ebensowenig, wie sich Zustimmung und Distanzierung in den Rezensionen zueinander verhielten.

Umgekehrt ließe sich auch fragen, wie sich die Wahrnehmung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern veränderte, deren Arbeiten Tietgens selbst zitierte oder rezensierte.⁴ Im Fall von Hans Tietgens dürfte sich eine solche Analyse allerdings nicht auf Rezensionen in ihrer expliziten Form beschränken, sondern müsste – seine Präferenz für indirekte Formen der Kommunikation (Tietgens, 1997) berücksichtigend – auch andere Publikationsarten einschließen. Als bevorzugten, da unscheinbaren Ort zur wissenschaftlichen Einordnung von Publikationen zur Erwachsenenbildung nutzte Hans Tietgens die „Vorbemerkungen“ zu den Publikationsreihen, welche die PAS herausgab. Das galt insbesondere für die Vorbemerkungen in der von ihm begründeten Reihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG, deren Bände er jeweils in den Kontext überlieferter und aktueller Diskussionslinien stellte. Diese schrieb er in einer ihm eigenen

Spannung zwischen Fundierung von Problemen und pointierter Stellungnahme, zwischen Distanzierung und Integration. Ihre untergründige Wirkung konnten sie gerade durch ihre unauffällige Präsentation erzielen. (Nolda, 1992, S. 140)

3 Sofern Rangzuweisungen allein auf Publikationsleistungen und Drittmittelerfolgen beruhen, drohen „Fehlreize“, die inzwischen auch von Drittmittelgebern (DFG, 2022, S. 6) kritisch bewertet werden.

4 Leider wird in der Studie nicht ausgewiesen, wie häufig Tietgens die Arbeiten anderer rezensiert hat.

Hier wurden Lesarten des Vorgestellten in einer Form angeboten, die an Prinzipien der naturwissenschaftlichen Didaktik Martin Wagenscheins (1999) erinnerten. Tietgens wollte nicht Wissen zusammenfassen oder Bewertungen abgeben, sondern aufzeigen, wie Lösungen für Probleme in Wissenschaft und Praxis gefunden werden können, genetisch, sokratisch und exemplarisch, so dass ein kritisches Verstehen und ein eigenständiges Weiterdenken unterstützt werden (s. dazu die Beiträge von Tippelt und Nolda in diesem Band).

Im Unterschied zur Würdigung von Person und Werk von Hans Tietgens sind Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft noch überschaubar. Nur bei einer Kenntnis der Geschichte von Disziplinen lässt sich jedoch die Bedeutung des Werks einzelner Autorinnen und Autoren diskutieren und beurteilen. Nur unter dieser Voraussetzung können beobachtete oder ausbleibende Wahrnehmungen angemessen beurteilt werden. Im Falle von Hans Tietgens ist dies ganz überwiegend, wenn nicht ausschließlich, die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung im deutschen Sprachraum. Die wenigen Beiträge zu ihrer Geschichte wurden teils als Personen-, teils als Forschungs-, teils als Institutionengeschichte angelegt. So haben Hans-Joachim Knoll und Günter Wolgast (1986) ein BIOGRAPHISCHES HANDWÖRTERBUCH DER ERWACHSENENBILDUNG herausgegeben. Vorgelegt wurde ein „Vademecum“ (S. 5) der „Erwachsenenbildner des 19. und 20. Jahrhunderts“: Ein „handlicher Begleiter“ mit einem Umfang von immerhin 470 Seiten – trotz der knappen Darstellung im Umfang von zumeist nicht mehr als zwei Druckseiten pro Person.

Auf Forschungstraditionen ausgerichtet ist die Darstellung bei Armin Born (1991). Born unterscheidet prototypisch problemorientierte und explanative Forschungsprogramme. Zu den problemorientierten Forschungsprogrammen zählt Born zum einen empirische Arbeiten zu den kognitiven und psychischen Voraussetzungen der Adressatinnen und Adressaten (z. B. Strzelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966), zum anderen Arbeiten zu den personalen und sozialen Einflussfaktoren auf das Teilnahmeverhalten (z. B. Schulenberg, Loeber, Loeber-Pautsch & Pühler, 1978). Zu den explanativen Forschungsprogrammen, die problemübergreifende Erklärungsansätze liefern, rechnet Born zum einen die feldtheoretischen Arbeiten von Hans Tietgens und Johannes Weinberg zum Lehren und Lernen (1971), zum anderen Studien, die dem interpretativen Paradigma folgen und auf der Rezeption von Arbeiten des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und der Phänomenologischen Soziologie beruhen (z. B. Runkel, 1976). Während Born eine Außenperspektive einnahm, war der Innenblick der Disziplin lange Zeit nicht auf paradigmatische Forschungstraditionen gerichtet, sondern auf so genannte „Wenden“, die auf Themenkonjunkturen und wechselnde Aufmerksamkeiten im wissenschaftlichen Betrieb verweisen. Empirisch waren sie oft aber eher auf persönlichen Eindrücken und Bewertungen denn auf Analysen von Forschungs- und Publikationspraxen gestützt (z. B. Schlutz, 1992).

In jüngerer Zeit bildeten Jubiläen der Fachgesellschaft Anlass für wissenschaftsgeschichtliche Rückblicke in Form einer Institutionengeschichte. So hat Sabine Schmidt-Lauff (2014) in ihrer Rolle als Sprecherin der Sektion Erwachsenenbildung einen Sammelband zu deren 40-jährigem Jubiläum herausgegeben. Die Kommission,

jetzt Sektion Erwachsenenbildung, wurde 1971 in einer Sitzung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main gegründet. Die Einzelbeiträge dieses Sammelbandes konzentrieren sich, wie im Titel angekündigt, auf den historischen Prozess der institutionellen Verankerung der Erwachsenenbildung als Teildisziplin innerhalb der DGfE. Was in diesem Band, so die Herausgeberin (Schmidt-Lauff, 2014, S. 8), noch nicht geleistet werden konnte, ist eine systematische, wissenschaftsgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Teildisziplin als einer forschenden Disziplin.

Auch eine jüngere Kartografie der Erwachsenenbildungswissenschaft als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (Dörner & Iller, 2020) konzentriert sich auf einschlägige Professuren und Studienangebote an Universitäten und – in den vergangenen Jahren mit zunehmender Relevanz – an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die nicht mehr durchgehend grundständige, sondern auch berufsbegleitende Studiengänge anbieten.⁵ Demgegenüber finden sich in dem Sammelband zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in Halle (Saale) aus dem Jahr 2019 zum Thema VERGANGENE ZUKÜNFTEN – NEUE VERGANGENHEITEN. GESCHICHTE UND GESCHICHTLICHKEIT DER ERWACHSENENBILDUNG (Dörner, Grotlüschen, Käßlinger, Molzberger & Dinkelaker, 2020) allenfalls einige wenige Ansätze, die einen Beitrag zur Disziplingeschichte leisten könnten. Ähnliches gilt für den Sammelband zum 50. Geburtstag der Sektion Erwachsenenbildung (Grotlüschen, Käßlinger & Molzberger, 2022). Er enthält teils Beiträge zur Institutionengeschichte (zu Sprechern, Tagungsthemen, Forschungswerkstätten, Forschungslandkarten), teils zu fortdauernden und aktuellen Teilbereichen der Forschung (Organisations-, Professionalisierungs-, Digitalisierungsforschung) sowie zur Publikationspraxis und zum Wissenschaftsverständnis von Teilgruppen innerhalb der Erwachsenenbildung, im Band etwa der bayerisch-katholischen Weltenburger Akademie, die in den 1970er und 1980er Jahren eine heute in Vergessenheit geratene, systematisch ausgerichtete Reihe kürzerer Schriften zur Erwachsenenbildung publizierte, herausgegeben von Horst Ruprecht und Gerhard Sitzmann.

Was in der Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft noch fehlt, ist eine systematische und datengestützte Analyse ihrer Publikations- und Rezeptionspraxis. Die internationale bzw. international-vergleichende Forschung ist in dieser Hinsicht weiter. So hat beispielsweise Käßlinger (2015) die Beiträge zu ESREA-Triennials unter der Fragestellung bibliometrisch analysiert, ob die – auf diesen Konferenzen – sichtbar werdenden Beiträge auf die Weiterbildungswissenschaft als ein (strukturiertes) soziales Feld oder auf ein (nur schwer identifizierbares) „Wurzelgeflecht“ unterschiedlicher, nicht-hierarchischer Wissensformen verweisen. Andreas Fejes und Erik Nylander (2019) publizierten einen Sammelband unter dem Titel „Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning“, der mit bibliometrischen Analysen eine Bestandsaufnahme aktueller internationaler und international-vergleichender Forschung bietet (s. auch Nylander, Österlund & Fejes, 2018). Die Autoren zeigen u. a.,

5 Es bleibt abzuwarten, wie dieser Prozess der Expansion und Ausdifferenzierung, der vor allem den Politiken einzelner Hochschulen folgt und der disziplinpolitisch allenfalls beobachtet, aber nicht kommentiert wird, sich auf die Anerkennung der Erwachsenenbildung als forschende Disziplin auswirken wird.

dass „anglophone scholars“ die internationale Diskussion zur Erwachsenenbildung dominieren, während die bundesdeutsche Erwachsenenbildung noch recht „sprachlos“ ist.

Vor diesem Hintergrund einer differenzierten Werkschau der Arbeiten von Hans Tietgens, aber einer noch kaum vorhandenen Analyse der Publikations- und Rezeptionspraxis in der Erwachsenenbildungswissenschaft soll die vorliegende Publikation einen Beitrag zur Wahrnehmung der Arbeiten von Hans Tietgens in der Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft leisten.

3 Aufbau einer Datenbasis zu Werk und Wahrnehmung

Die Bibliometrie ist ein Teilgebiet der Szientometrie, die seit Mitte des 20. Jahrhunderts betrieben wird und die Anwendung mathematischer und statistischer Methoden zur Erklärung der Prozesse schriftlicher Mitteilungen sowie der Natur und des Entwicklungskurses eines Wissenschaftsgebietes durch Zählung und Analyse der verschiedenen Aspekte der schriftlichen Kommunikation nutzt (Gorraiz, 2021; Pritchard, 1969). Szientometrische Analysen geben Auskunft über

- die Publikationsleistung (Maß für Quantität),
- die Wahrnehmung und Wirkung von Publikationen in der Fachöffentlichkeit (Maß für Resonanz),
- die Integration von Autorinnen und Autoren bzw. von Fachjournalen in die Wissenschaftslandschaft bzw. der Integration der Wissenschaft insgesamt in die Gesellschaft (Maß für Reputation).

Bibliometrische Analysen werden bislang vor allem in den Natur- und Technikwissenschaften genutzt, während sie im Feld der Geistes- und Sozialwissenschaften seltener sind. Das hat teils triviale Gründe. Derzeit werden naturwissenschaftliche Publikationen zu etwa 70 Prozent und mehr in den einschlägigen Zitationsdatenbanken Web of Science und Scopus erfasst (Heinze, Tunger, Fuchs, Jappe, & Eberhardt, 2019), während die Abdeckung in den Geistes- und Sozialwissenschaften deutlich geringer ist. Dies sei am Beispiel der Erziehungswissenschaft illustriert. So ist die Fachdatenbank FIS Bildung nicht darauf ausgelegt, den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Publikationsoutput in deutschsprachigen Staaten vollständig abzubilden, nicht einmal den je aktuellen Stand, schon gar nicht den historischen Verlauf. Im Gegenteil: Publikationen werden in FIS Bildung unter Umständen nicht aufgenommen, wenn diese bereits als Open Access erschienen sind und somit an anderer Stelle Sichtbarkeit erlangten. Das ist nicht nur für wissenschaftsgeschichtliche Arbeiten fatal; der Mangel an einer vollständigen Dokumentation des Geleisteten schränkt auch die Möglichkeit ein, als Wissenschaftsdisziplin Resonanz und Reputation zu erzeugen.

Die Aussagekraft bibliometrischer Analysen steht und fällt mit der Verfügbarkeit entsprechender Daten (zur Autorin bzw. zum Autor, zu ihrer bzw. seiner Bezugsdisziplin, zur Resonanz, die sie bzw. er darin erfahren hat). Da für die Erwachsenenbil-

dung noch etablierte und qualitätsgeprüfte Datenquellen fehlen, musste für die Analysen des vorliegenden Bandes eine Datenbasis aufgebaut werden.⁶ Dazu wurde das Werk von Hans Tietgens in einem ersten Schritt erschlossen: zunächst auf Basis der in der Bibliothek des DIE vorhandenen Bestände und sodann rückwirkend vervollständigt durch Inhalte der DIE-Literaturdatenbank. Genutzt wurden dazu auch bereits früher erstellte Bibliografien, erarbeitet beispielsweise im Rahmen von Festschriften (Kowalski, 1982; Tietgens, 1997, S. 204–236). Hinzu kam ein Faksimile aller Vor- und Nachbemerkungen, die Hans Tietgens zu den Bänden verfasst hat, die zwischen 1967 und 1992 in der Reihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG erschienen sind. Dieses Faksimile wurde zu seinem 80. Geburtstag veröffentlicht (DIE, 2002). Die erwähnten Recherchen führten nach den Retroarbeiten der DIE-Bibliothek zu insgesamt fast 900 Nachweisen an Büchern, Zeitschriftenbeiträgen, Broschüren usw. von bzw. zu Hans Tietgens (inklusive seiner Vorbemerkungen etwa in der Reihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG).⁷ Ergänzende Recherchen wurden im Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem (SOLIS, GESIS), im Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung, DIPF) sowie im Repositorium für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fachliteratur (peDOCS, DIPF) durchgeführt, ohne dass damit zusätzliche Literaturhinweise ermittelt werden konnten.

Im zweiten Schritt wurden die Publikationen zur deutschsprachigen Erwachsenenbildung anhand der Literaturdatenbank FIS-Bildung bis 2018 recherchiert. Die Datenbank liefert Literaturnachweise zu allen Teilbereichen des Bildungswesens. Seit dem Erscheinungsjahr 1980 wird die Literatur regelmäßig und in einem definierten, aber nicht evaluierten Verfahren erfasst. Vor 1980 erschienene Literatur wurde sukzessive in diese Datenbank eingefügt; es ist aber unklar, wie vollständig die jeweilige Referenzliteratur abgedeckt wird. Seit 1980 wurden jährlich zwischen etwa 10.000 und 30.000 Publikationen aufgenommen, davon etwa 1.000 bis 3.000 pro Jahr mit den Schlagworten „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ (erfasst in den Feldern: Titel, Abstract oder Schlagworte).⁸ Die absoluten Zahlen an erfassten Publikationen sowie auch zur Erwachsenen- und Weiterbildung gehen im Laufe der Jahre zurück. Das Gleiche gilt für den relativen Anteil von Publikationen zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Diese Entwicklung lässt sich auf das oben dargestellte Verfahren der Aufnahme von Publikationen zurückführen: FIS-Bildung stützt sich auf Zulieferungen von bis zu 30 Partnereinrichtungen in Deutschland und der Schweiz. Die Literatur wird allerdings nicht nach einem festen Scope erfasst. Zudem unterscheiden sich die Zulieferer darin, ob sie Beiträge von Zeitschriften ausgewählt oder vollständig erfassen. Auf Open-Access-Beiträge wird im Zweifel verzichtet (s. o.). Unter diesen Be-

6 Dieser Publikation liegen als Supplemente im Open Access ein detaillierter Ergebnisbericht (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021a), ein Methodenbericht (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021b) sowie ein Forschungsdatensatz (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021c) zugrunde. Der Methodenbericht beschreibt die Vorgehensweise, die zu den quantitativen Ergebnissen der „Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung“ geführt hat. Die Dateien und deren Bezeichnungen in diesen Berichten sowie in der hier vorliegenden Publikation referenzieren auf die archivierten Daten des Projektes im Forschungsdatensatz.

7 Die Ausgangsdaten befinden sich im Datenpaket Tunger, Bongartz & Schrader (2021c) in der Datei 01_Tietgens_Ausgangsdaten_DIE_V01.txt.

8 Vgl. hierzu die obere Abbildung auf S. 42 im Ergebnisbericht von Tunger, Bongartz & Schrader (2021a).

dingungen kann nicht abschließend beurteilt werden, wie vollständig FIS-Bildung die Literatur zur Erwachsenenbildung erfasst und ob ggf. mit spezifischen Selektivitäten gerechnet werden muss, die zudem im Zeitverlauf variieren können. Gleichwohl stellt FIS-Bildung die derzeit umfangreichste und verlässlichste Dokumentation der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Literatur im deutschen Sprachraum und damit auch der Beiträge zur Wissenschaft der Erwachsenenbildung dar.

Um die Wahrnehmung beurteilen zu können, die Hans Tietgens in seiner Bezugsdisziplin erfahren hat und noch erfährt, war es im dritten Arbeitsschritt notwendig zu erfassen, in welchem Ausmaß die von ihm verfassten Publikationen sowie die Literatur zur Erwachsenen- und Weiterbildung in elektronischen Datenbanken repräsentiert ist, die für bibliometrische Analysen genutzt werden können. Datenbanken wie Web of Science oder Scopus sind für die hier interessierenden Zitationsanalysen ungeeignet, da sie auf englischsprachige Journalliteratur konzentriert sind. Daher haben wir entschieden, die Datenbasis von Google Scholar auf ihre Verwendbarkeit für unsere Forschungsfragen hin zu prüfen. Google Scholar ist eine Suchmaschine und recherchiert kostenlose, aber auch kostenpflichtige wissenschaftliche Dokumente im Internet, entweder als Volltexte, mindestens aber als bibliografische Nachweise, soweit sie offen erreichbar sind. Extrahiert und analysiert werden die in den Volltexten enthaltenen Zitate, so dass Google Scholar zudem eine frei zugängliche Zitationsdatenbank ist und Zitationsanalysen ermöglicht, gerade wenn man hierzu die Suchoberfläche von Publish or Perish verwendet.⁹

Um den Grad der Abdeckung der erwachsenenbildungsrelevanten Literatur zu ermitteln, wurde jeder einzelne in FIS-Bildung erfasste Titel in Google Scholar mittels einer Programmierschnittstelle (Application Programming Interface, API) gesucht. Jede Übereinstimmung wurde als Treffer gewertet. Zwischen 1980 und 1990 liegt die Abdeckung der in FIS-Bildung erfassten Literatur in Google-Scholar bei etwa 30 Prozent; je näher man zeitlich an das Gründungsjahr von Google Scholar im Jahr 2003 herankommt, desto höher wird dieser Anteil.¹⁰ Ab 2006 schwankt er zwischen 70 bis 80 Prozent. Die Publikationen von Hans Tietgens liegen im Grad ihrer Abdeckung in Google Scholar für die Jahre, in denen ab 1980 Vergleichsdaten für die Erwachsenen- und Weiterbildung vorliegen, konstant über diesen Werten: In vielen Jahren liegt die Abdeckung zwischen 60 bis 100 Prozent. Insgesamt liegt die Quote der Abdeckung der Publikationen von Hans Tietgens in Google Scholar bei 47,3 Prozent. Das entspricht dem Anteil der Literatur zur Erwachsenen- und Weiterbildung, zu der allerdings kontinuierlich erhobene Daten erst ab 1980 vorliegen. Berechnet man für die Publikationen von Hans Tietgens die Abdeckung in Google Scholar erst ab dem Publikationsjahr 1980, so liegt die Abdeckung mit 55,6 Prozent sogar noch ein wenig über der Abdeckung des Themenclusters Erwachsenen- und Weiterbildung. Heinze et al. (2019) beziffern den Anteil von Publikationen einer Disziplin in einer Datenbank, der für belastbare bibliometrische Analysen notwendig ist, auf mindestens 50 Prozent.

⁹ <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>

¹⁰ Vgl. hierzu Abbildung auf S. 43 im Ergebnisbericht von Tunger, Bongartz & Schrader (2021a).

Die meisten geisteswissenschaftlichen Fächer erreichen im Unterschied zur Erwachsenenbildung nur einen weit geringeren Anteil.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass damit für bibliometrische Analysen zur Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft eine tragfähige Datenbasis vorliegt: Seine eigenen Publikationen dürften nahezu vollständig erfasst sein. Die Literatur seiner Bezugsdisziplin, der deutschsprachigen Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung, ist so vollständig erfasst, wie das derzeit möglich ist; Selektivitäten allerdings, die auf die Arbeitsweise von FIS-Bildung zurückgehen, können in ihren Folgen für die hier verfolgten Ziele nicht vollständig beurteilt werden. Unklar ist insbesondere, in welchem Umfang Literatur dokumentiert ist, die vor 1980 erschienen ist. Schließlich konnten wir mit Hilfe von Google Scholar einen Datensatz erzeugen, der als belastbar für bibliometrische Analysen beurteilt werden kann.

Allerdings haben die erarbeiteten Datenbestände auch ihre Grenzen. So lässt sich die Analyse der Wahrnehmung der Arbeiten von Hans Tietgens nicht für alle Phasen seines Schaffens in gleicher Weise verlässlich analysieren: weniger verlässlich für die Wahrnehmung durch die Mitglieder seiner eigenen Generation, deutlich verlässlicher für die Nachgeborenen, beginnend mit den Gründungsvätern und -müttern der Sektion Erwachsenenbildung. Daher konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Analyse der Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Disziplin Erwachsenenbildung, die sich mit dem Beginn der 1970er Jahre schrittweise im Wissenschaftssystem etablierte und deren Publikationen seit 1980 vergleichsweise verlässlich im Fachinformationssystem Bildung dokumentiert wurden.

4 Befunde bibliometrischer Analysen

Im Folgenden stellen wir ausgewählte Befunde zum wissenschaftlichen Werk von Hans Tietgens und seiner Wahrnehmung in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung dar. Zunächst präsentieren wir Befunde auf der Basis der von DIE-Mitarbeitenden erstellten Bibliografie.

Publikationen und Publikationsstrategie von Hans Tietgens

Die Publikationen von Hans Tietgens sind – auch für Geisteswissenschaftler – nach Umfang wie thematischer Breite eindrucksvoll: Erste Publikationen gehen zurück in das Jahr 1953 – die Zeit, in der Tietgens als Sekretär des SDS arbeitete. In den Folgejahren hat er die Zahl der Veröffentlichungen nahezu kontinuierlich gesteigert, vor allem mit dem Beginn seiner Arbeit in der PAS im Jahr 1960. Im Jahr 1969 erreichte er mit 19 Publikationen einen ersten Höhepunkt. In den Folgejahren pendelt die Zahl der Publikationen kontinuierlich zwischen 10 und 20 und erreicht ein absolutes Maximum im Jahr 1991 mit 25 Beiträgen; dies war die Zeit, in der die PAS verließ. Aber auch im Ruhestand folgen noch publikationsstarke Jahre, erst zur Jahrtausendwende

hin klingt die Publikationstätigkeit aus. Die letzte verzeichnete Publikation stammt aus dem Jahr 2010.

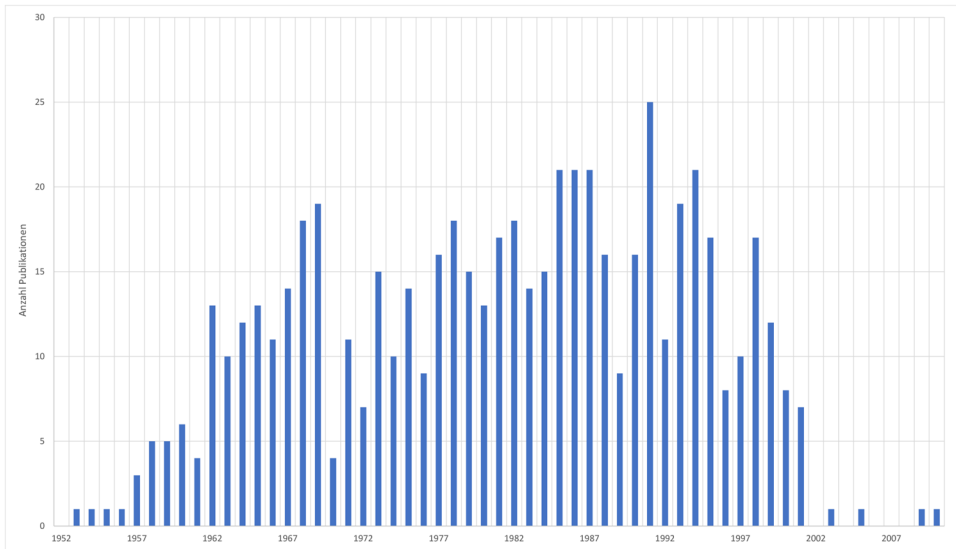


Abbildung 1: Anzahl der Publikationen von Hans Tietgens im zeitlichen Verlauf. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger et al., 2021c

Blickt man auf die Publikationsformate, so entfallen von den nahezu 600 Publikationen, die Hans Tietgens allein oder in Ko-Autorenschaft verfasst hat, ca. 300 auf Zeitschriftenbeiträge und ca. 200 auf Beiträge in Sammelwerken (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021c, S. 7). Hinzu kommen ca. 100 Monografien; hierbei muss allerdings beachtet werden, dass in den Literaturdatenbanken auch graue Literatur wie Arbeitspapiere oder Expertisen als Monografien kategorisiert wurden. Blickt man auf die Zeitschriftenbeiträge, so wird eine in bibliometrischen Analysen häufig feststellbare schiefe Verteilung sichtbar (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021a, S. 7): Mehr als 50 Prozent der 308 in Google Scholar erfassten Zeitschriftenbeiträge konzentrieren sich auf nur vier Publikationsorgane: vor allem auf die „Volkshochschule im Westen“ und die „Hessischen Blätter für Volksbildung“, sodann auf den „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ (jetzt „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“) sowie die „DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ (jetzt „weiter bilden“). Die Zahl der Beiträge in Verbandszeitschriften der kirchlichen Erwachsenenbildung ist gering, vermutlich Ausdruck von Lagerbildungen im korporativ-pluralen System der Erwachsenenbildung. Bis auf vereinzelte Ausnahmen hat Hans Tietgens zudem weder in schweizerischen oder österreichischen Zeitschriften noch im englischen Sprachraum publiziert. Die Zeitschriften, die er angestrebt hat bzw. für die er vermutlich sehr häufig angefragt wurde, sind nahezu ausschließlich solche, die zwischen einer sich erst im Aufbau befindlichen Wissenschaft und der Praxis der öffentlich anerkannten Erwachsenenbildung zu vermitteln suchten, Zeitschriften also, die sich vornehmlich

bzw. auch an Leserinnen und Leser aus der Praxis richteten. Genuin erziehungswissenschaftliche, stärker disziplinär als bereichsbezogen ausgerichtete Fachzeitschriften wie die „Zeitschrift für Pädagogik“ fehlen.

Fast alle Beiträge hat Hans Tietgens in Allein-Autorschaft publiziert. Gerade einmal 29 von 599 Publikationen erschienen in Ko-Autorschaft (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021a, S.7 u. S.10). Ko-Publikationen entfallen ganz überwiegend auf damalige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der PAS (z. B. Angela Venth, Wiltrud Gieseke, Johannes Weinberg, Klaus Pehl, Sigrid Nolda), selten auf Kollegen aus der universitären Erwachsenenbildung wie Horst Siebert oder Heinrich Dauber und Gerhard Breloer (in dem vielzitierten Buch zur Teilnehmerorientierung, 1980; s. dazu den Beitrag von Iller in diesem Band). Allein-Autorenschaften sind charakteristisch für die erste Generation der Erwachsenenbildungswissenschaft in Deutschland wie auch für die Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt, wo die „Studierstube“ überwiegt, während das Projektteam und die kontinuierliche Arbeitsgruppe selten sind. Auffallend ist gleichwohl, dass Zeitzeugen auf der einen Seite zwar über ein dichtes „Gesprächsdreieck“ zwischen Willy Strzelewicz, Wolfgang Schulenberg und Hans Tietgens berichten, mit Verbindungen auch zu Hellmut Becker.¹¹ Doch weder mit Strzelewicz noch mit Schulenberg, den in den 1960er und 1970er Jahren führenden empirischen Forschern der Erwachsenenbildung, die mit großen bildungssoziologischen Studien wesentlich zur Profilierung der Adressaten- und Teilnehmerforschung in der Nachkriegszeit und zur realistischen Wende der Erwachsenenbildung beigetragen haben, hat es gemeinsame Publikations- oder Projektvorhaben gegeben, auch nicht in Form gemeinsamer Herausgeberschaften.

Thematisches Spektrum und Schwerpunkte in den Publikationen von Hans Tietgens

Zusätzlich zur rein quantitativen Analyse des Publikationsoutputs bieten bibliometrische Analysen die Möglichkeit, thematische Schwerpunkte zu identifizieren. Dazu lassen sich die Titel von Publikationen, ihre Verschlagwortung in der Datenbank FIS-Bildung sowie die Schlagworte und Fachtermini in Abstracts und Zusammenfassungen (leider noch nicht in Volltexten) nutzen. Zur Visualisierung der Beziehungen zwischen diesen Fachtermini bietet sich die frei verfügbare Software VOS-Viewer an.¹² Von den knapp 600 Publikationen, die der gesamten Auswertung zu Grunde liegen, sind nur 70 nicht verschlagwortet. Da Schlagworte nicht immer stringent vergeben wurden, haben wir einen Thesaurus erstellt, der synonyme und sinngleiche Begriffe zusammenführt.¹³ Je häufiger Begriffe für die untersuchte Menge an Dokumenten

11 Becker war ein Sohn des ehemaligen Preußischen Kulturministers Carl Heinrich Becker. Er wird der protestantischen Kulturelite der Nachkriegszeit zugerechnet, war seit Mitte der 1950er Jahre ehrenamtlicher Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes sowie nach seinem Ausscheiden ab 1974 langjähriger Vorsitzender des Kuratoriums der PAS. Er war zudem Initiator und erster Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin und von 1966 bis 1975 Mitglied im Deutschen Bildungsrat. Dessen Reformimpulse schlossen den Aufbau einer Erwachsenenbildung als öffentlich mitverantwortetem, viertem Bildungsbereich ein.

12 Das Tool „VOS-Viewer“ ist online verfügbar unter: <https://www.vosviewer.com/>.

13 Der Thesaurus befindet sich im Datenpaket von Tunger, Bongartz & Schrader (2021c) unter dem Dateinamen O1_3_Schlagwortliste_Thesaurus_final_V02.txt.

sind, desto zentraler ist die Position dieses Begriffs im Netzwerk. Diese Zentralität entsteht dadurch, dass ein Begriff mit einer großen Zahl anderer Begriffe gemeinsam in denselben Dokumenten vorkommt. Darüber hinaus werden diejenigen Begriffe eng zusammen dargestellt (Clusterbildung in einer Gruppe), die am häufigsten gemeinsam auftauchen. Cluster sind im Folgenden jeweils durch eine gleiche Farbe der Punkte gekennzeichnet und bilden in sich abgegrenzte Untergruppen im Netzwerk der Begriffe und Themen. Die Größe der Punkte und die Größe des Begriffs sind proportional zum Vorkommen eines einzelnen Begriffs. Die folgende Abbildung zeigt die Themen und ihre Vernetzung. Weitere Analysen haben wir zur Entwicklung von Themenschwerpunkten über die Zeit durchgeführt, ihre Ergebnisse aber nicht in einer eigenen Abbildung präsentiert.

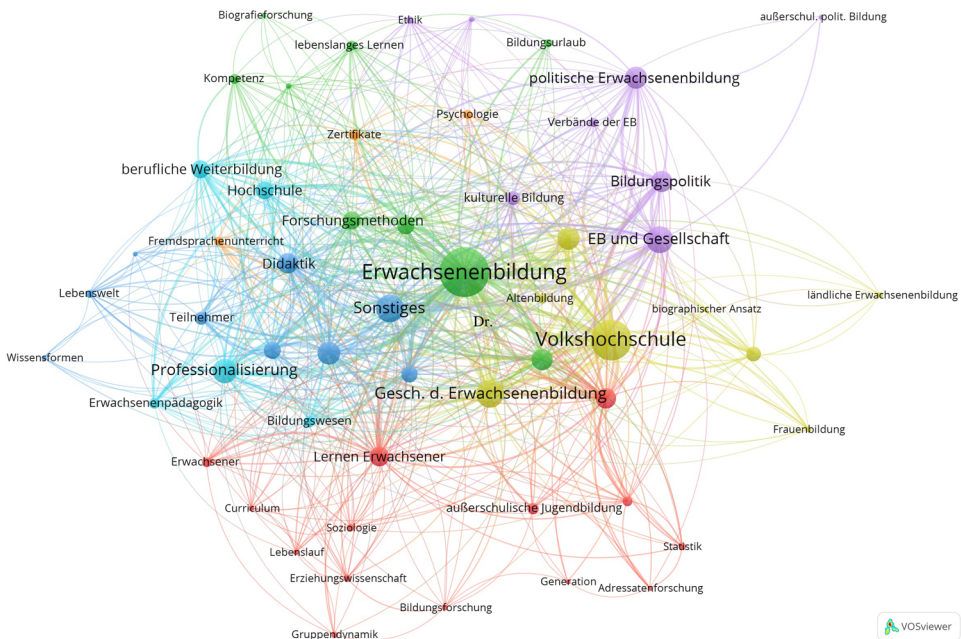


Abbildung 2: Themenschwerpunkte in den Veröffentlichungen von Hans Tietgens. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger et al., 2021c

Abbildung 2 dokumentiert zunächst die große Zahl an Themen sowie die Vielfalt der Aspekte und Perspektiven, die von Tietgens dabei jeweils behandelt wurden. Es mag selbstverständlich scheinen, soll aber dennoch erwähnt werden, dass die zentralen Begriffe, die Tietgens selbst für die Titel und Zusammenfassungen seiner Beiträge genutzt hat bzw. die bei der Verschlagwortung seinen Beiträgen von anderen zugeschrieben wurden, zum einen auf Kategorien aus dem Wissenschaftssystem verweisen (Mikrodidaktik, Curriculum, Anthropologie, Biografieforchung, ...), zum anderen auf (Selbst-)Beschreibungen des Praxisfeldes Bezug nehmen (Erwachsenenbildung, kultu-

relle Bildung, politische Bildung, ...).¹⁴ Manche Beiträge nehmen zudem Bezug auf bildungspolitische Debatten (Lebenslanges Lernen, Bildungsurlaub). Dies verweist auf das Interesse von Hans Tietgens, Wissenschaft auf Problemlagen in Praxis, Politik und Gesellschaft zu beziehen. Damit stellt Tietgens sich in eine erziehungswissenschaftliche Tradition ein. Die Erziehungswissenschaft vereint seit ihren Ursprüngen vornehmlich im 18. und 19. Jahrhundert bei aller Differenz der „Schulen“ die Vorstellung, dass sie nicht nur eine Wissenschaft *von*, sondern *für* die Praxis sei (Schrader, Hasselhorn, Hetfleisch & Goeze, 2020, S. 9). Schaut man auf die Fachtermini, die besonders häufig Verwendung finden, so geben sie den gelernten Literaturwissenschaftler Hans Tietgens als jemanden zu erkennen, der die Wissenschaft der Erwachsenenbildung vornehmlich auf erziehungswissenschaftliche Konzepte und Theoreme aufbaut, sich dabei aber zugleich offen zeigt für „Anleihen“ (Tietgens, 1981, S. 133) in Psychologie und Soziologie. Was aber in den Beiträgen weithin fehlt, sind Begriffe und Schlagworte, die auf genuine Theorien (z. B. spezifische Bildungstheorien, Gesellschaftstheorien, ...) verweisen, auf Methoden der Erkenntnisgewinnung (z. B. phänomenologische oder empirische Methoden) bzw. auf ihre je besondere Verknüpfung, Konzepte also, die eher für die wissenschaftsinterne Debatte und für Disziplinbildung von Bedeutung sind. Dass Tietgens Wissenschaft auf Probleme der Praxis ausrichtet und dies auch durch die Verwendung von Begriffen und Fachtermini klar zum Ausdruck bringt, garantiert aber selbstverständlich noch nicht Verständigung zwischen beiden Bereichen. Denn selbst wenn Wissenschaft und Praxis identische Begriffe nutzen, gehen damit teils fundamental unterschiedliche Bedeutungen einher. Das lässt sich beispielhaft am Begriff der Professionalisierung zeigen: Er wird in der Wissenschaft eher neutral als berufssoziologische Kategorie zur Typisierung von Formen der Erwerbsarbeit verwendet, in der Praxis dagegen oft als berufspolitischer Kampfbegriff. „Relationierungsfähigkeit“ also ist gefragt. Wissenschaftlich lässt sich dies für Tietgens am ehesten dann leisten, wenn die Erwachsenenbildung sich an einem interpretativen Paradigma ausrichtet und dadurch Eigenständigkeit gewinnt; dann wird es möglich, so Tietgens, „das Nebeneinander der Ansätze (und der Erfahrungen, die Verf.) in einen Interpretationszusammenhang zu bringen“ (Tietgens, 1981, S. 133).

Blickt man auf die thematischen Schwerpunkte seiner Arbeit, welche in Abbildung 2 als farblich unterscheidbare Themencluster dargestellt sind, so kommen sieben teils häufiger, teils seltener behandelte Themencluster zum Vorschein, jeweils gruppiert um zentrale Begriffe.

Das grün dargestellte Themencluster umfasst jene Beiträge, die durch die zentrale Bedeutung des Begriffs der Erwachsenenbildung bestimmt sind. Dieser Begriff steht im Zentrum der wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Zwar handelt es sich

¹⁴ Während die hier vorgestellten Diagramme gleichsam induktiv von den Begriffen ausgehen, die Tietgens selbst in seinen Publikationen verwandt hat bzw. die seinen Beiträgen zugeschrieben wurden, ließe sich auch deduktiv an systematische Klassifizierungen anschließen, wie sie in der Bildungsforschung verwendet werden, um dieses Feld in seiner Gesamtheit und auch in seiner teildisziplinären Ausdifferenzierung zu erfassen (s. dazu z. B. Dees, 2015). Eine solche Analyse zeigt dann vor allem und angesichts des gewählten Auflösungsgrades, der auf die Erziehungs- und Bildungswissenschaft insgesamt gerichtet ist, nicht überraschend, dass die Publikationsschwerpunkte von Hans Tietgens sich auf Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Weiterbildungspolitik, auf das Lernen Erwachsener sowie auf das Verhältnis von Hochschule und Weiterbildung beziehen.

hier in gewisser Weise um ein methodisches Artefakt, insofern der Begriff bei der Aufnahme von Beiträgen in die Datenbank FIS-Bildung auch deshalb verwendet wird, um Arbeiten zur Erwachsenenbildung von solchen aus anderen Bildungsbereichen zu unterscheiden. Deutlich wird aber gleichwohl, dass die Beiträge von Tietgens (in Titel oder Abstract) bzw. den verschlagwortenden Institutionen der *Erwachsenenbildung* und nicht der *Weiterbildung* zugeordnet wurden. Allein den Begriff der Erwachsenenbildung, nicht aber jenen der Weiterbildung, bringt Tietgens zudem in einen Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff. Interessant ist, dass Tietgens Fragen der Forschungsmethoden im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff erörtert. Das deutet darauf hin, dass Methoden der Forschung sich für Tietgens im Blick auf ihre Gegenstandsangemessenheit rechtfertigen lassen müssen. Der Erwachsenenbildung in besonderer Weise angemessen waren für Tietgens (1981, S. 112–132) forschungsmethodische Zugänge, die Bildung als einen Prozess des Verstehens von Welt, Gesellschaft und personaler und sozialer Identität begreifen können, wie es im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960) paradigmatisch formuliert wurde. Hier wurde ein Bildungsverständnis entwickelt, das mehr an die Tradition der Aufklärung als an jene des Neuhumanismus' anschließt. *Erwachsenenbildung* – so seine Annahme – finde im Modus der Auslegung statt, so dass es interpretativer Verfahren bedürfe, um Bildungsprozesse angemessenes verstehen und deuten zu können. Gleichwohl wird eine quantitativ ausgerichtete Bildungsberichterstattung und -forschung von ihm nicht nur unterstützt, sondern auch geschätzt, vor allem aber im Blick auf ihren möglichen Beitrag zur Legitimation öffentlich geförderter Erwachsenenbildung.

Das rot dargestellte Themencluster versammelt Beiträge, in denen sich Tietgens mit dem Lernen Erwachsener insbesondere im Hinblick auf Zielgruppen und Adressaten der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendbildung oder der Arbeiterbildung beschäftigt. Tietgens greift dazu u. a. Befunde aus der Adressatenforschung auf, zu der die Bildungsforschung und die Soziologie empirische Befunde und statistische Daten beigetragen haben. Das in der Farbe blau dargestellte Cluster umfasst Beiträge, die der (Mikro-)Didaktik der Erwachsenenbildung gewidmet sind. Erwähnenswert ist hier, dass Tietgens' didaktische Reflexionen in den Zusammenhang der Lebenswelt von Teilnehmenden als Subjekte stellt ebenso wie zu theoretischen Annahmen zur Erwachsenenbildung als Bildungsbereich. In dem Themencluster, das violett dargestellt ist, sind Beiträge versammelt, die sich auf Handlungsfelder der politischen Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendbildung und der kulturellen Bildung beziehen. Diese werden im Hinblick auf die Stellung der Erwachsenenbildung in der Gesellschaft zum einen und die (Bildungs-)Politik zum anderen erörtert. Dabei werden auch Fragen der Handlungsorientierung und der Ethik (pädagogischen Handelns) thematisiert. Das gelb dargestellte Themencluster versammelt vornehmlich Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung einschließlich der sie tragenden Perso-

nen; das hieß für Hans Tietgens: vornehmlich zur Geschichte der Volkshochschulen.¹⁵ Im Themencluster, das türkis dargestellt ist, stehen Beiträge im Vordergrund, die sich mit der Professionalisierung des Bildungswesens bzw. der Erwachsenenpädagogik beschäftigen. Das orange dargestellte Cluster umfasst schließlich Beiträge zum Fremdsprachenunterricht und zur Vergabe von Zertifikaten, für die sich Tietgens, trotz der Favourisierung des Bildungs- gegenüber dem Kompetenzbegriff, immer auch eingesetzt hat, und zwar deshalb, weil Zertifikate Erwachsenen neue Chancen in Öffentlichkeit und Beruf verschaffen können.

Betrachtet man das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung, wie es heute üblich ist, in seiner Mehrebenenstruktur, so werden von Tietgens alle Handlungsebenen thematisiert: vom Lernen Erwachsener über die didaktische Gestaltung von Kursen und Seminaren und die Planung von Angeboten (vor allem der politischen und der kulturellen Erwachsenenbildung) bis hin zu Fragen der Bildungspolitik. Aus einer stärker disziplinären Perspektive sind es eher die mikro- als die makrodidaktischen Fragen, mit denen Tietgens sich beschäftigt hat, weniger Fragen der Organisation von Erwachsenenbildung. Fragen der Bildungspolitik werden zum einen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen, als Themenfeld politischer Bildung zum anderen thematisiert. Bildungspolitik wird jedoch nicht differenziert nach Polity, Policy und Politics analysiert. Auch internationale oder international-vergleichende Themen fehlen.

Blickt man auf die Angebotsbereiche und Themenfelder, so hat sich Tietgens insbesondere mit der politischen, der kulturellen und der sprachlichen Bildung beschäftigt. Beiträge zur politischen Bildung prägen vor allem seine frühen Arbeiten (s. hierzu Ciupke & Reichling, 2022). Auch Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung sind Teil seines wissenschaftlichen Profils, in den frühen wie auch den späteren Jahren. Fragen der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen werden kontinuierlich diskutiert. Nimmt man den thematischen Kern als Referenzpunkt, der die Arbeit der Volkshochschulen in den vergangenen Jahrzehnten bestimmt hat, so werden neben den Schwerpunkten auch Leerstellen deutlich: Diese betreffen die Gesundheitsbildung, die Familienbildung, die Frauenbildung oder die Förderung von Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten. Nicht thematisiert, da auch im Angebot der Volkshochschulen eher randständig, werden Themen einer naturwissenschaftlichen Grundbildung oder Angebote zu Fundament und Sinn menschlicher Existenz (Schrader & Rossman, 2019, S. 29).

Zur Wahrnehmung der Arbeiten von Hans Tietgens

Im dritten Schritt wenden wir uns der Wahrnehmung der Arbeiten von Hans Tietgens in der Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft zu. Wenn es um die Wahrnehmung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in ihren Bezugsdisziplinen geht, eröffnen bibliometrische Analysen die Möglichkeit, nicht nur Resonanz

¹⁵ Als er in einem Marburger Universitätsseminar einmal dafür kritisiert wurde, dass er als Verbandsvertreter immer nur für die Volkshochschulen argumentiere, entgegnete er, dass er seine Ziele nicht vertrete, weil er für die Volkshochschulen arbeite, sondern dass er für die Volkshochschulen arbeite, weil er dort seine Ziele gut aufgehoben sehe.

und Reputation zu bestimmen, sondern auch Beiträge zum „Agendasetting“ zu identifizieren. Beides soll im Folgenden geschehen. Wie im Methodenkapitel erläutert, konzentrieren wir uns dabei auf den Datenbestand, der über Google Scholar zugänglich ist. Wie im Ergebnisbericht (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021a) dargestellt, entfallen von den in Google Scholar referenzierten 285 Publikationen die meisten auf seine monografischen Beiträge: zur Professionalität in der Erwachsenenbildung (1988), seine Einführungen in Praxis und Disziplin der Erwachsenenbildung (1981; 1991), seine theoretische Konzeptualisierung von Erwachsenenbildung als Suchbewegung (1986; s. dazu die Beiträge von Kade und von Hippel in diesem Band), seine Schriften zur Erwachsenenendidaktik und zur Teilnehmerorientierung (1983b; 2001), seine Arbeiten zu den institutionellen Strukturen und zur Geschichte der Erwachsenenbildung (1983a; 1994; 2010), aber auch die Gelegenheitsschrift zur Repräsentanz von Industriearbeitern (1964; 1978) in der Volkshochschule.

Einen ersten Hinweis auf die Reichweite der Arbeiten von Hans Tietgens gewinnt man, wenn man ihre Wahrnehmung mit der seiner Zeitgenossen vergleicht. Um dies beurteilen zu können, haben wir die Rezeption der Arbeiten von Hans Tietgens mit jener von Autoren verglichen, die (in einem weiten Sinn) zu seiner Generation gehören (u. a. Willy Strzelewicz, Wolfgang Schulenberg, Franz Pöggeler, Joachim H. Knoll). Dabei zeigen sich folgende zentrale Befunde: Auf Hans Tietgens entfallen zunächst die mit Abstand meisten Zitationen. Gemeinsam mit Willy Strelewicz und Josef Olbrich erreicht Hans Tietgens zudem die höchste Zitationsrate (gemessen an der Zahl der Zitationen bezogen auf die Zahl der in Google Scholar erfassten Beiträge).¹⁶ Die Zahl der Verweise auf Arbeiten von Hans Tietgens nimmt in den 1990er Jahren noch zu. Das scheint zunächst ein Methodenartefakt, welches sich aus der besseren Abdeckung jüngerer Literatur in GoogleScholar ergibt, so dass dieser Effekt auch für die anderen Autoren zu beobachten ist. Gleichzeitig wird aber die Differenz zwischen den Zitationsraten von Hans Tietgens und seinen Zeitgenossen in diesem Zeitraum noch größer, was auf eine größere Präsenz seiner Arbeiten in der jüngeren Forschung schließen lässt.

Die Reichweite, die eine Autorin bzw. ein Autor in einer Disziplin erreicht, lässt sich aber auch darüber abschätzen, welche Resonanz Autorinnen und Autoren, die sich auf Hans Tietgens beziehen, selbst wiederum in der Geschichte einer Wissenschaftsdisziplin finden, welchen Einfluss sie also als Multiplikatoren für die Wahrnehmung des Bezugsautors haben. Hierzu konzentrieren wir uns auf Autorinnen und Autoren aus dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung und übergehen jene aus der Allgemeinen Pädagogik. Blickt man auf jene Publikationen, die Arbeiten von Hans Tietgens zitieren und gleichzeitig laut Google-Scholar selbst sehr häufig zitiert wurden, dann stößt man auf monografische Arbeiten von Horst Siebert (2005), Dieter Nittel (2000), Helmut Bremer (2007), Peter Faulstich und Christine Zeuner (2008), Christiane Schiersmann (2007), Wiltrud Gieseke (2016), Joachim Ludwig (2000), Josef

¹⁶ Dies lässt sich nachvollziehen in der sich im Forschungsdatenpaket (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021c) befindlichen Datei Ergebnisse_Vergleichsautoren.pdf.

Schrader (2011a) und Wolfgang Seitter (2007).¹⁷ In beiden Aspekten von „Reichweite“ gehört Hans Tietgens also zu den einflussreichsten Autoren in der Geschichte der bundesdeutschen Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit.

Bemerkenswert ist darüber hinaus sein Beitrag zum „Agendasetting“. Bibliometrische Analysen rücken in den Blick, welche thematischen Beiträge besondere Aufmerksamkeit gefunden haben. Sichtbar werden Netzwerke von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern („invisible colleges“), die Gemeinsamkeiten in der Bezugnahme auf Autorinnen und Autoren aufweisen. Für die folgende, erneut mit dem „VOS-Viewer“ erstellte Abbildung gilt wiederum: Je zentraler Personen für die untersuchte Menge an Dokumenten sind, desto zentraler ist die Position dieser Person im Netzwerk. Diese Zentralität entsteht dadurch, dass ein Name mit einer großen Zahl der anderen Namen gemeinsam in denselben Dokumenten vorkommt. Darüber hinaus werden diejenigen Personen eng zusammen dargestellt (Clusterbildung in einer Gruppe), die am häufigsten gemeinsam auftauchen. Cluster sind jeweils durch eine gleiche Farbe der Punkte gekennzeichnet und bilden in sich abgegrenzte Untergruppen im Netzwerk. Die Größe der Punkte und die Größe des Namens sind proportional zum Vorkommen einer einzelnen Person. Abbildung 3 zeigt die zitierenden Autorinnen und Autoren der Beiträge von Hans Tietgens in einer geclusterten Darstellung.

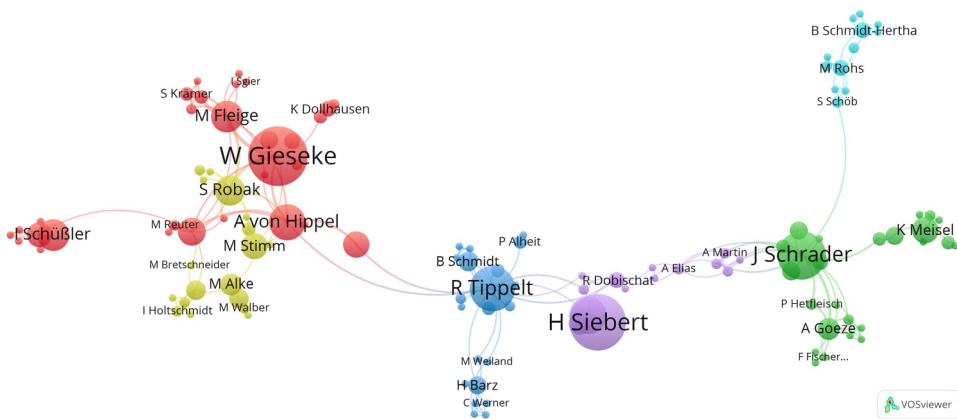


Abbildung 3: Rezeption der Arbeiten von Hans Tietgens in generationenübergreifenden Netzwerken. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger et al., 2021c

Nach Abbildung 3 sind es vor allem die Netzwerke um Wiltrud Gieseke, Rudolf Tippelt und Josef Schrader, die auf Tietgens rekurrieren und diesen Rekurs an jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in ihrem Umfeld weitergeben (z. B. Bernd Käßplinger, Marion Fleige, Steffi Robak; Bernhard Schmidt-Hertha, Aiga von Hippel, Heiner Barz; Stefanie Hartz, Annika Goeze, Sabine Digel, Petra Hetfleisch). Horst Siebert nimmt im Vergleich zu diesen Gruppen insofern eine Sonderstellung ein, als

17 Vgl. hier den Anhang im Ergebnisbericht von Tunger, Bongartz & Schrader (2021a), S. 178–179.

er sich zwar ebenfalls intensiv auf Schriften von Hans Tietgens bezogen hat, wie dieser selbst aber überwiegend solitär publiziert hat.

Analysiert man genauer, welche der Arbeiten von Tietgens in diesen Netzwerken rezipiert werden, so sind es – netzwerkübergreifend – vor allem seine monografischen Arbeiten zur Theorie der Erwachsenenbildung als Suchbewegung (1986), zur Professionalisierung (1988), zur Didaktik (1992), zum Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung (1971, gemeinsam mit Johannes Weinberg) und zum Lernen Erwachsener (1967). Bei der Rezeption dieser Arbeiten zeigen sich spezifische Interessen: Die thematisch breiteste Rezeption erfahren seine Arbeiten in der Gruppe um Wiltrud Gieseke mit Schwerpunkten in den Bereichen Professionalisierung (z. B. Gieseke, 2009), Programmplanung (z. B. Fleige, Gieseke, von Hippel, Käßlinger & Robak, 2018) oder Geschichte der Erwachsenenbildung (z. B. Käßlinger & Elfert, 2018; Alke & Stimm, 2019). Die Gruppe um Rudolf Tippelt bezieht sich vor allem auf Arbeiten zur Teilnehmerorientierung und zur Adressatenforschung, etwa in den Studien zur Milieuforschung (Barz & Tippelt, 2004). In der Gruppe um Josef Schrader sind es zum einen die Beiträge zu den institutionellen Strukturen und zur Programmforschung in den Arbeiten zu Struktur und Wandel der Weiterbildung (z. B. Schrader, 2011a), zum anderen die Beiträge zur Förderung der Professionalität des pädagogischen Personals, die in den Arbeiten zur videogestützten Fallarbeit als Mittel der Fortbildung aufgegriffen werden (z. B. Schrader, 2011b; Digel & Schrader, 2013; Goeze, 2016).

Die Arbeiten, die aus den Netzwerken hervorgegangen sind, lassen unterschiedliche Aspekte des Wandels wissenschaftlicher Arbeit in der Geschichte der Erwachsenenbildung sichtbar werden. Drei Dinge sind auffällig: Die Autorinnen und Autoren, die an Tietgens anschließen, greifen seine Themenstellungen, Problematisierungen, aber auch seine begrifflichen Festlegungen auf. Sie teilen das Interesse an einer öffentlich geförderten Erwachsenenbildung, ihren Programmen und Angeboten, ihrem Professionalisierungsbedarf, und finden dafür Resonanz bei anderen Mitgliedern der Wissenschaftsdisziplin. Letztlich geht es um das gemeinsame Interesse an den Bedingungen der Möglichkeit einer allgemeinen, d. h. nicht auf das Berufliche beschränkten, die breite Bevölkerung erreichenden, offenen und nicht normativ oder gar ideologisch eingeschränkten Erwachsenenbildung. Die Arbeiten in den Netzwerken bleiben aber nicht mehr auf die Angebotsbereiche der Volkshochschulen begrenzt, sondern weiten den Blick auf andere Kontexte der Erwachsenen- und Weiterbildung. Gleichzeitig gehen die Autorinnen und Autoren auch darin über Tietgens hinaus, dass sie Themen- und Problemstellungen nicht mehr allein aufgrund ihrer praktischen Relevanz bearbeiten; vielmehr werden sie zum Gegenstand einer empirischen Forschung, die den Anschluss an Theorien der Erziehungswissenschaft oder der Nachbardisziplinen sucht. Fragen der Programmplanung und der Angebotsentwicklung werden inhaltsanalytisch und perspektivenverschränkend untersucht (Fleige et. al, 2018); Fragen der Teilnehmer- und Adressatenorientierung werden auf der Basis von standardisierten Befragungen und Gruppendiskussion analysiert und in den Zusammenhang sozialwissenschaftlicher Milieustudien gestellt (Barz & Tippelt, 2004); Möglichkeiten

der Professionalisierung des pädagogischen Personals werden in experimentellen Studien erprobt, die mit authentischen, per Video dokumentierten Fällen aus dem Erwachsenenbildungsalltag arbeiten (Schrader, Hohmann & Hartz, 2010; Digel, Schrader & Goetze, 2012). Schließlich werden die wissenschaftlichen Studien nicht mehr „in Einsamkeit und Freiheit“ am Schreibtisch, auch nicht in Projekten der Ressortforschung, sondern im Rahmen drittmittelfinanzierter, teils wettbewerblich eingeworbener Projekte realisiert, die die Bildung von Forschungsteams erfordern wie ermöglichen.

5 Erträge und Grenzen bibliometrischer Analysen

Der hier vorgelegte Beitrag sollte erkunden, inwieweit bibliometrische Analysen, welche die Wahrnehmung des Gesamtwerks von Hans Tietgens berücksichtigen, Einsichten in die Bedeutung seiner Arbeiten in der Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft ermöglichen, die bisherige Beiträge zu seinem Werk sowie zur Geschichte der Disziplin ergänzen und vertiefen können. Bereits bei der Beschreibung und Interpretation der Befunde ist deutlich geworden, dass Tietgens' Bedeutung in der Geschichte der Erwachsenenbildung selbstverständlich nicht allein anhand von „Zahlen“ ermittelt werden kann, sondern nur bei einer grundlegenden Kenntnis der Inhalte seiner Schriften und im Wissen um Eckpunkte der Geschichte von Disziplin und Profession. Auf dieser Basis hat bereits Tippelt Tietgens als einen der „produktivsten und einflussreichsten Autoren der deutschen Erwachsenenbildung“ (Tippelt, 2011, S. 5) charakterisiert, der eine wichtige „Brückenfunktion“ zwischen wissenschaftlicher Literatur und erwachsenenpädagogischem Handeln übernahm. Diese Einschätzung können wir auf der Basis der hier vorgelegten bibliometrischen Analysen nachdrücklich unterstreichen. Wir können sie aber auch ergänzen, differenzieren und relationieren. Das betrifft sowohl seine wissenschaftlichen Arbeiten als auch die Vermittlerrolle, die er als Leiter der PAS übernommen hat.

Hans Tietgens hat, so zeigen die Analysen, das umfangreichste Werk in der Geschichte der bundesdeutschen Erwachsenenbildung vorgelegt, das zudem die höchste absolute und relative Resonanz erreicht hat, wenn man ihn mit den Autorinnen und Autoren seiner Generation vergleicht. Diese Wahrnehmung scheint seit den 1990er Jahren sogar gestiegen zu sein, dauert bis heute an und schließt, entgegen der einleitend formulierten Annahme, auch jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein. Viele seiner Arbeiten, vor allem die monografischen, sind auch Jahrzehnte nach ihrem Erscheinen in der Fachdiskussion präsent. Produktivität, Resonanz und Reputation sind also ganz unstrittig, auch dann, wenn man in Rechnung stellt, dass sich Erkenntnisfortschritt in der Wissenschaft zumeist nicht linear vollzieht, sondern in immer wieder neuen Zugängen zu fortdauernden Problemstellungen, durch ein wiederholtes „Umkreisen von Problemen“, wie Tietgens selbst (1986, S. 10) es formulierte.

Das Werk von Hans Tietgens ist aber nicht nur umfangreich, sondern weist eine thematische Breite, eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung und zugleich eine disziplinäre Offenheit aus, die man heute unter den Bedingungen einer fortschreitenden Spezialisierung kaum noch beobachten und erwarten kann. Disziplinäre Offenheit zeigt sich u. a. in der Hinwendung zu den Alltagstheorien der Soziologie, in der Rezeption der Arbeiten zu einer Psychologie der Lebensspanne, im Rekurs auf einen Paradigmenwechsel in den Sprachwissenschaften, der für den Aufbau eines Zertifikatsprogramms genutzt wurde, durch die Zusammenarbeit mit der beruflichen und kulturellen Bildung, die lange gemieden wurde (s. dazu den Beitrag von Tippelt in diesem Band). Es ist ihm gelungen, gleich mehrere seiner Themenschwerpunkte in der Fachdiskussion zu verankern. Dies gilt für die Beiträge zum Lehren und Lernen, zum Planungshandeln, zur Professionalisierung und zur Adressaten- und Teilnehmerforschung. Eine solche Themensetzung ist um so bemerkenswerter, als Tietgens als Solist gewirkt und – wie in der Erwachsenenbildungswissenschaft üblich – keine „Schule“ gebildet hat: Dies war in seiner beruflichen Position nicht möglich, und als Person wäre es ihm wohl auch ganz fremd erschienen. Es spricht für eine bemerkenswerte Weitsicht im Hinblick auf die Relevanz von Themenstellungen, für die Fähigkeit, sich auf Wesentliches zu konzentrieren, und für das intellektuelle Vermögen, Problemstellungen zu identifizieren, die sich erst zeigen, wenn hierfür die Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen genutzt werden. Jede disziplinäre oder gar bloß disziplinpolitisch motivierte Verengung der Perspektiven auf die Vielfalt der Phänomene, die für das Lernen Erwachsener von Bedeutung sind, hat er vermieden. Tietgens hat Problemstellungen identifiziert, die andere übersahen. Das gilt etwa für seine Hinweise auf die innersprachliche Mehrsprachigkeit, die er im Anschluss an die Arbeiten von Basil Bernstein bereits früh als eine der größten Herausforderungen der Erwachsenenbildung erkannte. Nachzulesen ist dies in einem vielzitierten, aber oft als Beitrag zur sozialen Selektivität von Erwachsenenbildung missverstandenen Aufsatz zu der Frage, warum wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule kommen. Heute, wo wir in einer mehrsprachigen Gesellschaft leben, gewinnt diese Herausforderung innersprachlicher Mehrsprachigkeit noch an „Schärfe“.

Hans Tietgens ist hineingewachsen in eine Wissens- und Wissenschaftskultur (Knorr-Cetina, 2002), die in der Erwachsenenbildung von den Denkweisen und Kontroversen der Weimarer Zeit geprägt war. Gerungen wurde um die institutionelle Verfasstheit der Volksbildung, als Teil eines öffentlich verantworteten Bildungssystems oder als Teil einer sozialen Bewegung; um die Relevanz von Wissenschafts- und Laienwissen für die Bildung der Einzelnen wie des Volkes; um den Stellenwert von Beruf und Berufung für Bildungsarbeit mit Erwachsenen; um die Bedeutung von hehren Ideen und realen Problemen für die Angebotsentwicklung in Einrichtungen. Die Weimarer Volksbildung vereinte ein Denken in den Traditionen einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Wilhelm Dilthey (1883/1962) als eine Geisteswissenschaft in Abgrenzung zu einer Naturwissenschaft zugrunde gelegt hat, die im 19. Jahrhundert das wissenschaftliche Denken „revolutionierte“ und die mit experimenteller Forschung ein universell gültiges Modell für die Suche nach Erklärungen anzubieten

schien. Dilthey konzipierte die Pädagogik als Geisteswissenschaft und als eine reflexive Instanz gegenüber der Bildungspraxis, deren Denken aus der Praxis hervorgehe und idealerweise auf diese zurückwirke, fokussiert auf das Verstehen, nicht das Erklären von Sinn und Bedeutung menschlichen Handelns. Das Interesse war gerichtet auf eine Hermeneutik von Bildungsprozessen, die in „geistigen Objektivationen“ und in alltäglichen pädagogischen Praxen zum Ausdruck kommen. Diltheys Lebensphilosophie nahm ihren Ausgang an den konkreten, historisch bedingten Erfahrungen der Menschen, die nicht allein durch Vernunft, sondern auch durch Intuition und Wollen bestimmt sei (Dilthey, 1910/1992). Diese Grundlegung hatte Erfolg. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik etablierte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland an Universitäten, zunächst oft im Rahmen einer praktischen Philosophie und angewandten Ethik. Sie dominierte die wissenschaftliche Diskussion der Pädagogik bis hinein in die 1960er Jahre. Charakteristisch war das Streben nach einer möglichst engen Zusammenarbeit mit Institutionen der pädagogischen Praxis und mit bildungspolitisch verantwortlichen Akteuren. Hans Tietgens hat sich diese erwachsenenpädagogischen Traditionen u. a. durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte und Literatur der Zwischenkriegszeit angeeignet und diese später auch dokumentiert (Tietgens, 1994).

So sehr Tietgens die Grundannahmen geisteswissenschaftlicher Pädagogik bejahte, so sehr war er sich ihrer Grenzen bewusst. Das betraf bereits die Betonung der Differenz zu den Naturwissenschaften, ganz entgegen dem eigenen Ausgangspunkt, der die Geschichtlichkeit und damit die Relativität allen Denkens betonte (Tietgens, 1982, S. 26). Daher machte sich Tietgens die Vermittlung unterschiedlicher, ja konträrer Denkweisen und unterschiedlicher Wissensformen zur Aufgabe, sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Er zeigte sich, wie bereits Dilthey, nicht nur offen für eine „empirische Tatsachenforschung“, sondern er forderte sie ausdrücklich ein. Die Distanz der Erwachsenenbildungspraxis gegenüber der Forschung, die er bis in die 1950er Jahre hinein beobachtete, erklärte er zum einen mit der Eingebundenheit in geisteswissenschaftliche Traditionen der Zwischenkriegszeit, aber auch mit einem Mangel an Selbstbewusstsein für eine kritische Selbstreflexion (Tietgens, 1981, S. 115). Der Appell für eine Empirisierung der Forschung zur Erwachsenenbildung, den er – wenn auch nur gelegentlich und nicht an prominenten Orten – vortrug (s. Nolda in diesem Band), ging einher mit einer undogmatischen Aufgeschlossenheit für unterschiedliche methodische Arbeitsweisen. Dies schien ihm angemessen für eine Wissenschaft, die er als reich an Problemstellungen, aber arm an empirischen Einsichten wahrnahm. Als dem Gegenstand besonders angemessen betrachtete Tietgens hermeneutisch-interpretative Verfahren, um Bildungsprozesse von Menschen „im Modus der Auslegung“ verstehen und in Interpretationswerkstätten rekonstruieren zu können (Tietgens, 1981; 1991). Hierin sah er sich durch seine später erfolgte Rezeption des Symbolischen Interaktionismus und der ethnomethodologischen Forschung bestätigt (Tietgens, 1981). Er wusste aber auch die Befunde qualitativer Interview- und quantitativer Befragungsstudien zu nutzen, wie sie in den großen bildungssoziologischen Studien der 1950er und 1960er Jahre zum

Einsatz kamen: etwa für die Begründung einer „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung, welche die Begrenzungen eines vor allem in Weimar und im Hohenrodter Bund favorisierten „Bildungsidealismus“ überwinden sollte. Nicht zuletzt förderte er den Aufbau einer statistischen Berichterstattung zur Erwachsenenbildung, die mit der vhs-Statistik helfen sollte, die Arbeit der Volkshochschulen nach außen wie nach innen zu legitimieren.

Ein solches Wissenschaftsverständnis, „problemorientiert“ und zugleich „explanativ“ gerahmt, das sich hier nur in Stichworten umreißen lässt, begünstigte die Rezeption seiner Arbeiten in Wissenschaft und Praxis. In der Wissenschaft der Erwachsenenbildung wirkte die geisteswissenschaftliche Tradition fort, auch nachdem ihr Ende der 1960er Jahre bescheinigt wurde, sie befinde sich am „Ausgang ihrer Epoche“ (Dahmer & Klafki, 1968). Für die erste und auch die zweite Generation der Professorinnen und Professoren der Erwachsenenbildung galt das nicht: Ihr disziplinärer Hintergrund war überwiegend geistes- und sozialwissenschaftlich, Expertise in empirischer Forschung wurde erst parallel zur Durchführung von Studien aufgebaut. Ihr Selbstverständnis war primär auf die Begleitung der Praxis und Betreuung der Profession gerichtet, nicht auf den Aufbau einer disziplinären Identität, so dass sie immer wieder neue „Wenden“ vollzogen. Die Resonanz, die Hans Tietgens in der Praxis fand, lässt sich damit erklären, dass sich Praxis durch Wissenschaft, wie Tietgens sie praktizierte, in besonderer Weise verstanden und anerkannt sah. Tietgens verharrte jedoch nicht in dieser Tradition, sondern er begrüßte die „realistische Wendung“ (Heinrich Roth) der Erziehungswissenschaft, die mit einer stärkeren Orientierung an sozialwissenschaftlichen Theorien und Methoden der Erkenntnisgewinnung einherging und die mit der Etablierung von Diplomstudiengängen der Pädagogik sowie der multidisziplinären Besetzung einschlägiger Professuren auch die Erwachsenenbildung erreichte. Diese Offenheit gegenüber einer Vielfalt wissenschaftlicher Denkweisen, verbunden mit dem Vorschlag an die Erwachsenenbildung, ihre „wissenschaftliche Selbstbestimmung“ (Tietgens, 1981, S.133) auf ein interpretatives Paradigma zu gründen, mag andere ermutigt haben, etablierte Praxen erwachsenenpädagogischer Forschung weiterzuentwickeln. Dies zeigt sich beispielsweise in jenen generationenübergreifenden Netzwerken, die mit Tietgens ein Verantwortungsbewusstsein der Wissenschaft gegenüber einer öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung teilten und sich der Erziehungswissenschaft als Disziplin zurechneten, aber das Ziel wissenschaftlicher Arbeit nicht mehr „nur“ in einem Beitrag zur Steigerung der Reflexionsfähigkeit der Praxis sahen, sondern sich auch der Theoriebildung und Theorieprüfung und damit der Weiterentwicklung der Forschung verpflichtet fühlten.

Trotz des großen Einflusses, den Hans Tietgens auf die Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft genommen hat, bestanden und bestehen auch Grenzen seiner Resonanzfähigkeit. So fand er dort weniger Aufmerksamkeit, wo die Prämissen seiner Arbeit nicht geteilt wurden:

- weil die berufliche, die betriebliche oder die arbeitsorientierte Weiterbildung aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive wie bei Klaus Harney und Peter Faulstich (der aber die Arbeiten zur politischen Bildung rezipierte) fokussiert wurden;

- wo man internationale und international-vergleichende Forschung betrieb wie früh durch Joachim H. Knoll, später durch Klaus Künzel oder schließlich durch Michael Schemmann;
- weil sich das wissenschaftliche Interesse nicht auf das organisierte Lernen in öffentlichen Einrichtungen beschränkte wie bei Jochen Kade und wo organisierte Lehr-Lern-Prozesse nicht mehr nur zum Gegenstand didaktischer Reflexion, sondern zum Gegenstand empirischer Forschung wurden wie bei der Arbeitsgruppe zur videografischen Kursforschung um Jochen Kade, Sigrid Nolda, Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle;
- wo die Erwachsenenbildungsforschung eher in den Kontext der empirischen Bildungsforschung als der Erziehungswissenschaft gestellt wurde wie bei Harm Kuper.

Was zeigen die vorgestellten Analysen im Blick auf die „Brückenfunktion“ von Wissenschaft, der Hans Tietgens sich verpflichtet hatte und die ihm als Charakteristikum immer wieder zugeschrieben wurde? Welche Wahrnehmung hat er in der Praxis angestrebt und erfahren? Folgt man einer von Schimank (2012, S. 119) vorgeschlagenen Systematik, so lassen sich vier Formen der Nutzung wissenschaftlichen Wissens jenseits der Wissenschaft unterscheiden:

- als Orientierungswissen, das zur Deutung und Verarbeitung von Geschehnissen beiträgt und Heuristiken der Problembearbeitung einschließen kann,
- als Rezeptwissen, das Handlungswissen zum Erreichen spezifischer Wirkungen anbietet,
- als technisches Artefakt mit inkorporiertem Rezeptwissen,
- als Wissen des akademischen Personals, das Orientierung und Rezepte in die alltägliche Arbeit einbringt.

Greift man diese Unterscheidungen auf, so zielte Tietgens vornehmlich auf die Vermittlung von Orientierungswissen und von Wissen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals. Orientierungswissen sollte das Leben Erwachsener und das berufliche Handeln der Beschäftigten ordnen und ihm eine Richtung geben, beispielsweise im Blick auf gerechtfertigte Ziele und Zwecke (Huber, 2005, S. 28). Skeptisch war Tietgens gegenüber einem Rezeptwissen, zumal in der Form technischer Artefakte, wenn damit ein Verfügungswissen (Mittelstraß, 2001) gemeint war. Gegenüber dem drängenden Wunsch pädagogischer Praktiker nach Handlungswissen hat er sich immer distanziert gezeigt. Die Vermittlungsaufgabe und die Anregungen der PAS sollten sich auf die Reflexion *über*, nicht das Handeln *in* der Praxis konzentrieren, um „kurzschlussige Umsetzungsstrategien“ zu vermeiden (Tietgens, 1982, S. 32). Wie Tietgens sich von den Denkweisen mancher Wissenschaftler distanzierte (s. Wittpoth in diesem Band), so hielt er auch Distanz zu Erwartungen der Praxis, wo sie ihm kurzschlussig zu sein schienen.

Tietgens hat die Vermittlungsarbeit der PAS kontinuierlich reflektiert und auf diese Weise weiterentwickelt (Tietgens, 1969; 1982; 1986; 1987). Als Kern blieb der An-

spruch erhalten, praktische Konsequenzen aus wissenschaftlich gewonnenen Einsichten zu verdeutlichen, theoretische Systeme oder empirische Detailuntersuchungen auf die mittlere Ebene einer alltagsbezogenen Reflexion zu bringen. So hat er Annahmen und Einsichten der Bildungs- und Gesellschaftstheorie oder der Entwicklungspsychologie als Bausteine einer Realanthropologie des Erwachsenenalters (Tietgens, 1991) genutzt, die es Beschäftigten wie Teilnehmenden ermöglichen sollte, ihre Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse vor dem Hintergrund der Einsicht in äußere und innere Realitäten zu deuten (s. dazu den Beitrag von Gieseke in diesem Band). Zudem sollte sich praktisch relevantes wissenschaftliches Wissen nicht auf gegenwärtige Herausforderungen beschränken, sondern auch helfen, die Geschichtlichkeit institutioneller Gegebenheiten zu verstehen (Tietgens, 1982, S. 26).

Zusammengenommen sollte dies dazu beitragen, sich vor Ort für die Belange einer Erwachsenenbildung einzusetzen, deren institutionelle Absicherung er selbst immer als fragil beurteilte. Vermittlungsarbeit richtete er aus an den Maßstäben von Sachgerechtigkeit und Verständlichkeit (Tietgens, 1964, S. 15). Die „engagierte Reflexion“ im Sinne Flitners, sozialwissenschaftlich aufgeklärt bei Tietgens, mündete in Begriffen, die gerade wegen ihrer „Brückenfunktion“ prägend in Wissenschaft und Praxis zugleich wirken konnten: Passung, Gegensteuerung, Balance, Suchbewegung, Modus der Auslegung, Zwischenposition, institutionelle Staffelung (s. dazu Ciupke & Reichling, 2022, S. 11). Diese Art des Denkens und Argumentierens ging einher mit einer nicht immer leicht zu entschlüsselnden Verwobenheit von Deutung, Kritik und Präskription. Gerade diese Verwobenheit (s. dazu den Beitrag von Arnold in diesem Band) aber mag der Praxis als besonders anschlussfähig erschienen sein. Die Tatsache, dass umgekehrt die Praxis auch das Reflexionsvermögen von Wissenschaft steigern kann und soll, wurde von Tietgens zwar gesehen, stand aber nicht im Zentrum der durch ihn bzw. die PAS geleisteten Arbeit. Dafür gab es jenseits des Veranstaltungsgeschehens keinen institutionellen Ort (s. dazu den Beitrag von Nuissl in diesem Band). Was heute unter einem Steuerungs- und Optimierungsanspruch im Programm evidenzbasierter Bildungsreform diskutiert wird, wäre Hans Tietgens wohl doppelt fremd erschienen: zum einen, weil er damit die relative Autonomie der Praxis bedroht sah, zum anderen, weil diese Autonomie auch dann verteidigt werden muss, wenn man sie analytisch für konstitutiv hält in funktional differenzierten Gesellschaften. Praxis hatte für Tietgens, wie bei Schleiermacher, eine eigene Dignität, deren Bedeutung sich nicht darin erschöpfen darf, Gegenstand von Forschung und wissenschaftlicher Analyse zu sein.

Ihre Vermittlungsarbeit vollzog die PAS vor allem durch die Produktion von Texten. Dies führte zu einer ausdifferenzierten Publikationspraxis, die in Buchreihen, Arbeitsmaterialien, Mediendiensten oder auch in statistischen Berichten ihren Ausdruck fand, gebündelt in einem PAS-Abonnement, das eine große Reichweite in den Volkshochschulen erzielte. Kontinuierlich begleitet und ergänzt wurde die Bereitstellung von Gedrucktem um Einführungsveranstaltungen und Fortbildungen für neue oder langjährige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Volkshochschulen. In privaten Gesprächen hat Tietgens sich daher gelegentlich als „Skribent“ bezeichnet, langjäh-

rige Mitarbeitende sahen in ihm – Bertold Brecht zitierend – einen „lesenden Arbeiter“. Er wollte Praktikerinnen und Praktiker schreibend zeigen, was sie selbst (noch) nicht sahen. Seine Selbstbeschreibung mag Ausdruck einer bescheidenen Persönlichkeit sein, die sich selbst immer weniger wichtig nahm als die „Sache der Volkshochschule“. Darin kam aber wohl auch ein Wissen um die „reformulierende Tätigkeit eines jeden Autors“ zum Ausdruck (Luhmann, 1993).

Zusammenfassend können wir sagen, dass bibliometrische Analysen der vorgestellten Art, verbreitete Einschätzungen zur Bedeutung einer Autorin oder eines Autors für die Geschichte einer Wissenschaftsdisziplin zum einen bestätigen und absichern, zum anderen aber auch ergänzen, differenzieren und relationieren können, indem sie historische und systematische Beziehungen zwischen Werk und Wahrnehmung, zwischen Autorin bzw. Autor und Disziplin aufzeigen. Selbstverständlich gehen mit bibliometrischen Analysen aber auch Grenzen einher. Zunächst haben wir die Wahrnehmung der Arbeiten von Hans Tietgens in der Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung anhand von Zitationen erfasst. Ob die Wahrnehmung zustimmend oder ablehnend war, nur cursorisch erfolgte oder auf intensiver Lektüre beruhte, das ist Zitationszahlen nicht abzulesen. Nur in der genauen Interpretation der Original- und der Bezugstexte ließe sich zeigen, wo es sich um Exegese, wo um Kritik oder wo um bloßen Konsum handelt (s. dazu den Beitrag von Schmidt-Lauff in diesem Band).

Auch haben wir nicht systematisch untersucht, auf den „Schultern welcher Riesen“ die Arbeiten von Hans Tietgens selbst stehen. Das wäre grundsätzlich möglich, wird in diesem Sammelband aber allenfalls in Einzelbeiträgen skizziert, ohne systematisch für das Gesamtwerk aufgearbeitet zu werden. Schließlich lenken bibliometrische Analysen den Blick auf erfolgte, nicht auf ausbleibende Zitationen. Hans Tietgens hat nach den hier erarbeiteten Daten eine beträchtliche Zahl von Publikationen vorgelegt, die nie oder kaum zitiert wurden. Zudem kommt die Wirkung Hans Tietgens' in Praxis und Politik der Erwachsenenbildung mit den hier vorgestellten Analysen, die auf das Wissenschaftssystem fokussiert bleiben, nicht in den Blick, auch deshalb nicht, weil die PAS selbst Akzeptanz, Reichweite und Wirkung ihrer Vermittlungsarbeit nie evaluiert hat. Deutlich wird aber, dass er sie angestrebt, ja favorisiert hat. Auch an der großen Zahl an Beiträgen in praxisorientierten Zeitschriften, in denen er Alltagsfragen der Erwachsenenbildung in einen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext stellte, ist dies zu erkennen.

Die Analyse der Rezeption wissenschaftlicher Beiträge mit den Mitteln der Bibliometrie ermöglicht es, wissenschaftliche Netzwerke („invisible colleges“) sichtbar zu machen; dies konnte hier am Beispiel generationenübergreifender Netzwerke gezeigt werden. Sie blenden aber die vielen informellen Netzwerke aus, die Hans Tietgens durch persönliche Gespräche pflegte: im institutionellen Alltag sowie durch Begegnungen auf Tagungen und Konferenzen. Als Netzwerker und als Angestellter einer zentralen Einrichtung mit Dienstleistungsaufgaben hat er insbesondere diese informellen Formen der Kommunikation genutzt, um einen Einfluss auch auf die Verbandspolitik zu nehmen, den die Satzungen nicht vorsahen. Was er damit jeweils be-

wirkt hat, in der Volkshochschularbeit vor Ort, auf der Ebene des Verbandes oder darüber hinaus, scheint allenfalls in biografischen Erinnerungen durch. Einfluss hat er aber – so berichten die Wegbegleiter – nicht nur auf die Verbandsarbeit genommen, sondern auch auf eine sich etablierende Wissenschaftsdisziplin. Er hat akademische Karrieren in der Erwachsenenbildung gefördert und gelegentlich auch begrenzt: durch die Eröffnung oder Verweigerung von Publikationsmöglichkeiten; durch die Beteiligung an Berufungsverfahren, offiziell durch Gutachten, informell durch Beratung und Einflussnahme. Untersucht ist dies zwar noch nicht, universitäre Archive ließen sich dafür inzwischen jedoch nutzen. Insgesamt pflegte er aber wohl eher eine Distanz zur universitären Erwachsenenbildung, insbesondere dort, wo er sie als nicht hinreichend aufgeschlossen oder ihre Arbeiten gar als riskant für die Sache der Volkshochschule beurteilte. Die Ehrenmitgliedschaft, die ihm die Sektion Erwachsenenbildung antrug, hat er gleichwohl angenommen.

Hans Tietgens war mit seiner Auslegung einer hermeneutisch-pragmatischen Wissenschaft im Dienste der Praxis der Erwachsenenbildung einzigartig einflussreich. Er hat zudem zu einer heute weithin akzeptierten „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung beigetragen, die Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener durch ein professionell verantwortetes Lernen in öffentlich verantworteten Einrichtungen zu unterstützen sucht und sich dabei an „realen“ Bedarfen ausrichtet. Eine „Empirisierung der Erwachsenenbildung“ sah er als dringlich an (Nolda, 2011), hat sie selbst aber nicht vorangetrieben, nicht als Person und nicht als Leiter eines außeruniversitären Instituts. Ob dies möglich gewesen wäre, auch gegen erwartbare Vorbehalte, vielleicht gar Widerstände im Verband, lässt sich nur schwer beurteilen. Aussichtslos scheint es spätestens seit der Aufnahme der PAS in die „Blaue Liste“ der Bund-Länder-Förderung von Forschungseinrichtungen nicht gewesen zu sein (s. dazu den Beitrag von Nuissl in diesem Band). Dafür, dass er dies nicht versucht hat, mag es mehrere Gründe gegeben haben. Zunächst hatten Erkenntnisproduktion und Theoriebildung für Tietgens keinen Eigenwert. Zudem sah er die PAS wohl weder bereit noch in der Lage, Forschung zu leisten, die an die großen bildungssoziologischen oder lernwissenschaftlichen Studien heranreichte. Schließlich mag er eine zu große Differenz von Profession und Disziplin gefürchtet haben, für die er die Zeit noch nicht als reif ansah. So blieb es dabei, dass Tietgens die Vermittlung von forschungsbasierter Wissenschaft und erwachsenenpädagogischer Praxis zwar in Legitimationstexten herausstellte, sie aber nicht zum Programm der PAS machte.

Der Titel der Festschrift zu seinem 60. Geburtstag, „Realismus und Reflexion“ (Otto, Schulenberg & Senzky, 1982) brachte nicht nur das Selbstverständnis des Geehrten treffend zum Ausdruck, sondern deutete bereits auf Grenzen einer Wissenskulturskultur, in die er sich aus Überzeugung einstellte, die er aber nicht programmatisch, schon gar nicht dogmatisch auslegte, sondern die er strategisch nutzte. Tietgens wollte der Erwachsenenbildung schreibend und vermittelnd zu einer Bedeutung verhelfen, die ihrem gesellschaftlichen Bedarf entsprach und hinter dem die öffentliche Anerkennung zurückblieb (Nolda, 1992). Ein Forschungsprogramm ist daraus nicht entstanden und sollte es wohl auch nicht. Vielmehr war Vermittlung sein Ziel. Zu

einer dienenden Funktion der Wissenschaft gegenüber der Praxis sah er sich innerlich gewillt und institutionell gehalten. Dies schien ihm besonders passend in einer historischen Phase einer noch im Aufbau befindlichen Wissenschaft zum einen, einer um Professionalität ringenden Erwachsenenbildungspraxis zum anderen. Blickt man auf seine Biografie und die Deutungen, die er ihr selbst gegeben hat, so scheint ein solches Selbstverständnis sehr „passend“. Denn Vermittlung setzt Distanz voraus, eine Distanz, die tatsächlich besteht oder die hergestellt wird.

Die Erfahrungen als junger Erwachsener im nationalsozialistischen Staat haben ihm die Fragilität, ja die existenzielle Bedrohung von Personen und Institutionen durch staatliche Macht und Gewalt vor Augen geführt, ausgeübt durch willige Handlanger auch aus dem bürgerlichen Milieu. Er litt unter der nicht nur institutionellen, sondern auch kulturellen Restauration der Adenauer-Ära, wie sie etwa von Wolfgang Koeppen in dem in dem vom Tietgens geschätzten Roman „Treibhaus“ beschrieben wurde, und konnte intellektuell aufatmen erst mit der Kennedy-Ära. Diese Erfahrungen begünstigten eine Distanz zu den Organen und Akteuren des demokratischen Staates selbst in der Phase der sozialstaatlichen Modernisierung des Bildungswesens. Distanziert verhielt er sich aber auch gegenüber einer Wissenschaft, die für die Denk- und Arbeitsweisen der Praxis kein Verständnis hatte, ja sie oft nicht einmal kannte. So misstraute er zutiefst einer advokatorischen Bildungsarbeit in emanzipatorischer Absicht, wie er sie bei manchen „68ern“ beobachtete, weil er sie weder für wissenschaftlich begründbar noch für praktisch anschlussfähig und zumutbar hielt (s. den Beitrag von Wittpoth in diesem Band). Und nicht zuletzt begleitete er die Praxis aus der Distanz der PAS, begegnete ihr vor allem in der Form von Texten, und distanzierte sich von Erwartungen an „Rezeptwissen“, die er für nicht gerechtfertigt hielt.

Die Wahrnehmung eines Autors in der Geschichte einer Wissenschaftsdisziplin zu erfassen, hier mit den Mitteln bibliometrischer Analysen, ermöglicht es, Vergleichbares und Variierendes (Tietgens, 1982, S. 5) zu entdecken. Beides lässt sich jedoch nur deuten, wenn man den jeweiligen Horizont mitdenkt, in den beides gestellt ist. Hans Tietgens ist in der Geschichte der Erwachsenenbildung einzigartig und unvergleichlich, was die Reichweite und Nachhaltigkeit seiner Arbeiten „in seiner Zeit“ anbelangt. Variationen zeigten die bibliometrischen Analysen im Blick auf die Wahrnehmung einzelner Themen sowie in der (Nicht-)Rezeption durch einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Vergleichen kann man selbstverständlich auch die beobachtete Wahrnehmung mit einer hypothetisierten. Man könnte fragen, ob Hans Tietgens die Möglichkeiten, die sich ihm boten, ausgeschöpft hat oder nicht. So ließe sich fragen, wie sich die PAS wohl entwickelt hätte, wenn Willy Strzelewicz sie nicht bald nach ihrer Gründung wieder für eine Professur in Hannover verlassen hätte. Oder wie die Geschichte der PAS sich gestaltet hätte, wenn Tietgens nicht nur eine Empirisierung der Forschung eingefordert, sondern auch zum Programm erhoben hätte, etwa indem er mehr forschungsinteressierte Mitarbeitende eingestellt und die bereits Eingestellten intensiver gefördert hätte (s. den Beitrag von Käßplinger in diesem Band). Derartige Vergleiche bergen allerdings das Risiko, dass die Historiker zu anderen Einschätzungen kommen als die Zeitgenossen.

Befragen kann man das Wissenschaftsverständnis von Hans Tietgens auch auf seine Passung zu Problemstellungen in jüngerer Zeit. Auch solche Vergleiche sind möglich, auch wenn man Sinn und Fairness bezweifeln mag. Tietgens selbst hätte sich aber wohl darauf eingelassen. Aus heutiger Sicht kann man etwa fragen, ob das Verhältnis von Anwendungs- und Erkenntnisorientierung von Wissenschaft nicht neu gedacht werden muss, wenn Professionalitätsgewinne sowohl in der Wissenschaft als auch in Praxis und Politik zu beobachten sind. Neue Formen der Forschungs-Praxis-Kooperation zeigen, dass die Interessen beider Seiten zeitgleich und nicht nur zeitlich versetzt verfolgt werden können und dass eine Unterstützung bei der Deutung alltäglicher „Phänomene“ jenseits „natürlicher Einstellungen“ (Husserl, 1913) mit der Beantwortung theoretisch begründeter Fragen verbunden werden kann. Zudem wird die praktische Relevanz von Wissenschaft heute kaum noch im Blick auf die Präferenz für Forschungsparadigmen (interpretativ versus normativ) diskutiert, sondern als eine Herausforderung an die Entwicklung von Forschungsstrategien, die mittelfristig angelegt sind, eine zyklische Zusammenarbeit von Forschung, Praxis und Politik praktizieren, interdisziplinär getragen und in Mixed-Method-Designs umgesetzt, in denen qualitative und quantitative Methoden komplementär genutzt werden. Fragen kann und muss man heute auch, inwiefern eine Betonung der Steigerung der Reflexions- gegenüber der Handlungsfähigkeit der Praxis noch gerechtfertigt werden kann. So hat uns die Professionalisierungsforschung gelehrt, dass Professionalität nicht nur der Reflexion berufspraktischer Erfahrungen bedarf, die in Texten oder Bildern dokumentiert sind, sondern auch der Vermittlung gesicherten wissenschaftlichen Wissens und des Einübens von Handlungsfertigkeiten. Schließlich gibt es aus wissenschaftlicher Sicht keinen Grund, die pädagogische Begleitung des Lernens Erwachsener auf die Arbeit der Volkshochschulen zu begrenzen und Angebote der betrieblichen Bildung zu übergehen, weil man dort nur Anpassung und nicht Bildung für möglich hält. Und auch wenn Lehr-Lern-Prozesse weiterhin das Zentrum des Handlungsfeldes der Erwachsenenbildung (Tietgens, 1982, S. 39) bilden, sollten auch die Relevanz institutioneller und organisationaler Strukturen erforscht werden (s. dazu den Beitrag von Franz in diesem Band).

Solche Relativierungen und Relationierungen schmälern den herausragenden Einfluss von Hans Tietgens auf Wissenschaft und Praxis der bundesdeutschen Erwachsenenbildung in keiner Weise. Er hätte als ein historisch und undogmatisch denkender Wissenschaftler wohl zugestimmt, dass das von ihm maßgeblich mitgeprägte Verständnis einer „Wissenschaft für Praxis“ weiterentwickelt werden muss, wenn sein Anspruch bewahrt werden soll: einen Beitrag zur Verbesserung der Bildung Erwachsener mit den Mitteln der Wissenschaft zu leisten. Ob und wie das möglich war und ist, wird man nur mit einem Geschichtsbewusstsein beantworten können, das Hans Tietgens immer wieder angemahnt hat.

Literatur

- Alke, M. & Stimm, M. (Hrsg.). (2019). *100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten* (Erwachsenenpädagogischer Report). Berlin: Humboldt-Universität. <https://doi.org/10.18452/21062>
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004). *Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen* (DIE spezial, Bd. 2). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung: Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breloer, G., Dauber, H. & Tietgens, H. (1980). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. München: Juventa.
- Ciupke, P. & Reichling, N. (Hrsg.). (2022). *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004825w>
- Dahmer, I. & Klafki, W. (Hrsg.). (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim: Beltz.
- Dees, W. (2015). *Bildungsforschung – eine bibliometrische Analyse des Forschungsfeldes*. Dissertation. <https://doi.org/10.25656/01:10296>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2022). *Rolle und perspektivische Entwicklung der Deutschen Forschungsgemeinschaft im deutschen Wissenschaftssystem*. Positionspapier des Präsidiums der DFG, Mai 2022. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2002). *Hans Tietgens zum 80. Geburtstag; Faksimile-Sammlung aller Vor- und Nachbemerkungen von Hans Tietgens zu Ausgaben der Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ zwischen 1967 bis 1992*. Bonn.
- Digel, S., Schrader, J. & Goeze, A. (2012). *Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater* (EB spezial, Bd. 12). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Digel, S. & Schrader, J. (Hrsg.). (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (EB Buch, Bd. 35). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004363w>
- Dilthey, W. (1883/1962). *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Stuttgart: Teubner, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, W. (1910/1992). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In Ders (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*. Band VII, 8. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dörner, O. & Iller, C. (2020). Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 49–56. <https://doi.org/10.3278/HBV2001W006>

- Dörner, O., Grotlüschen, A., Käpplinger, B., Molzberger, G. & Dinkelaker, J. (Hrsg.). (2020). *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742423>
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (3. Aufl.). München: Juventa.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.). (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.36198/9783838549668>
- Fejes, A. & Nylander, E. (Hrsg.). (2019). *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning* (Lifelong Learning Book Series, Bd. 24). Cham: Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-10946-2>
- Gieseke, W. (2009). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl., S. 385–403). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91834-1_23
- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Grundlagen & Theorie, Bd. 9, 3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001623bw>
- Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.). (2011). *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16). Berlin: Humboldt-Universität.
- Goeze, A. (2016). *Professionalitätswirkung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen. Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Dissertation. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gorraiz, J. (2021): Szientometrie: Zitatentwurf: Österreichische Zentralbibliothek für Physik. Verfügbar unter: <https://homepage.univie.ac.at/juan.gorraiz/Citation/bibliometrie.htm>
- Grotlüschen, A., Käpplinger, B. & Molzberger, G. (Hrsg.). (2022). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Barbara Budrich.
- Habermas, J. (2022). Erinnerungen an Hans Tietgens 1951/52. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 27–29). Bielefeld: wbv Publikation.
- Heinze, T., Tunger, D., Fuchs, J. E., Jappe, A. & Eberhardt, P. (2019) *Fachliche Forschungs- und Lehrprofile staatlicher Universitäten in Deutschland. Eine Kartierung ausgewählter Fächer*. Wuppertal: Bergische Universität. <https://doi.org/10.25926/9242-ws58>

- Huber, W. (2005). Orientierungswissen in evangelischer Perspektive. In V. Elsenbast, M. Götz-Guerlin & M. Otte (Hrsg.), *Wissen – werten – handeln. Welches Orientierungswissen braucht die Bildung?* (Berliner Begegnungen, Bd. 5, S. 18–35). Berlin: Wichern.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Halle: Niemeyer.
- Käpplinger, B. (2015). Adult education research between field and rhizome – a bibliometrical analysis of conference programs of ESREA. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 139–157. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9061>
- Käpplinger, B. & Elfert, M. (Hrsg.). (2018). *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Abandoned Places of Adult Education in Canada* (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, vol. 74). Berlin: Peter Lang.
- Kebschull, H. & Weinberg, J. (2012). *Hans Tietgens. Eine Spurensuche 1922 bis 1958*. Hamburg: tredition.
- Klingenböck, U. (2013). Schablone – Manier – Effekt. *Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung*, 121(1), 87–108. <https://doi.org/10.7767/miog.2013.121.1.87>
- Knoll, J. H. & Wolgast, G. (1986). *Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildner des 19. und 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Burg.
- Knorr-Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kowalski, M. (1982). Bibliographie Hans Tietgens. In V. Otto, W. Schulenberg & K. Senzky (Hrsg.), *Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung* (S. 237–250). München: Hueber-Holzmann.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ludwig, J., Klages, B. & Schmidt-Wenzel, A. (2011). Hans Tietgens und die Sektion Erwachsenenbildung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 9–12). Berlin: Humboldt-Universität.
- Luhmann, N. (1993). Wie ist soziale Ordnung möglich? In N. Luhmann (Hrsg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 2, S. 195–285). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2001). *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1566, 1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Möller, S. (2019). *Reputation in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Konstituierung der Disziplin im Spiegel ihrer Rezensionen* (Sozialwissenschaften heute, Bd. 3). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004618w>
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf>

- Nolda, S. (1992). Anmerkungen zu Vorbemerkungen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. (S. 133–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. (Hrsg.). (1992). *Person und Sache. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. (2011). Hans Tietgens – 30 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 13–19). Berlin: Humboldt-Universität.
- Nylander, E., Österlund, L. & Fejes, A. (2018). Exploring the Adult Learning Research Field by Analysing Who Cites Whom. *Vocations and Learning* 11(1), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9181-z>
- Otto, V., Schulenberg, W. & Senzky, K. (Hrsg.). (1982). *Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung*. München: Hueber-Holzmann.
- Pritchard, A. (1969). Statistical Bibliography or Bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25 (4), 348–349.
- Runkel, W. (1976). *Alltagswissen und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90597-6>
- Schimank, U. (2012). Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 113–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Schlutz, E. (1992). Haben die Wenden in der Erwachsenenbildung wirklich stattgefunden? In E. Nuissl. (Hrsg.). *Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens* (S. 13–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2014). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21269>
- Schrader, J. (2011a). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2011b). Professionalität für die Erwachsenenbildung: Hans Tietgens' Plädoyer als bleibende Herausforderung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 299–303) Berlin: Humboldt-Universität.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Schrader, J., Hohmann, R. & Hartz, S. (Hrsg.). (2010). *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (EB Buch, Bd. 31). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. & Rossmann, E. D. (Hrsg.). (2019). *100 Jahre VHS: Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U. & Pühler, S. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*. Stuttgart: Klett.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung: Eine Einführung* (3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Strzelewicz, W., Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, H. (1964). Die Struktur des Wissensangebots. *Volkshochschule im Westen*, (3), 14–16.
- Tietgens, H. (1967). *Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1969). Die Funktion der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) im Rahmen der Forschungsaufgaben für die Erwachsenenbildung. In *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (Bd. 1, S. 160–180). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (Wege der Forschung, Bd. 291, S. 98–174). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
- Tietgens, H. (1982). *Fünfundzwanzig Jahre Pädagogische Arbeitsstelle 1957–1982. Mit einem Rückblick auf die „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ 1927–1933*. Frankfurt a. M.: PAS-DVV.
- Tietgens, H. (1983a). *Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 31, 98–107.
- Tietgens, H. (1983b). *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Berichte – Materialien – Planungshilfen*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1987). Dreissig Jahre PAS. *Volkshochschule im Westen*, 39 (5), 223–226.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke, H. Tietgens, O. Schaeffler, A. Venth & C. W. Mueller (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1991). *Einleitung in die Erwachsenenbildung*. (2. Aufl.) Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1993). Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 31, 65–69. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1993/faulstich-wieland93_01.pdf#page=62
- Tietgens, H. (1994). *Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tietgens, H. (1997). *Indirekte Kommunikation: Ausgewählte Beiträge von 1968 bis 1996*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2001). Teilnehmerorientierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. (S. 304–305). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2010). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (4. Auflage, S. 25–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietgens, H., Schaeffter, O., Venh, A. & Mueller, W. (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann.
- Tippelt, R. (2010). Nachruf auf Hans Tietgens. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 21(40), 231.
- Tippelt, R. (2011). Eröffnungsrede anlässlich der akademischen/wissenschaftlichen Feier für Prof. Dr. Hans Tietgens. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 16, S. 5–8). Berlin: Humboldt-Universität.
- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021a): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung* (Ergebnisbericht) Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/0dpd-sk78>
- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021b): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung* (Methodenbericht). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/w6pb-av75>
- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021c): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung* (Daten zum Ergebnisbericht). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Version 01. <https://doi.org/10.57776/7qhx-s433>
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch*. (Pädagogische Bibliothek Beltz; Bd. 1; 11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Zeuner, C. (2015). *Porträt: Hans Tietgens*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193942/portraet-hans-tietgens/>

Tietgens' Realanthropologie als Zugang zu einer Theorie der Erwachsenenbildung

WILTRUD GIESEKE

1 Das Erwachsenensein und das Lernen

Über drei Jahrzehnte lässt sich bei Hans Tietgens ein Diskursstrang verfolgen, der sich – ausgehend von einem anthropologischen Statement – auf die Suche nach benennbaren Einflussgrößen begibt, die eine Rahmung für eine Bildungstheorie der Erwachsenenbildung ergeben könnten. Unregelmäßig spricht er dabei auch von „Realanthropologie“. Dabei geht es immer um die Spezifik der Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie um die gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen der Erwachsenenbildung, welche mehr oder weniger starken Einfluss auf die Reflexivität und die Verarbeitungsverläufe des Individuums nehmen und bei Bildungsprozessen hoch differenziert wirksam sind.

Die Spezifik des Erwachsenenseins wird davon abgekoppelt oder besser gesagt vorausgesetzt. Danach hat es die Erwachsenenbildung mit mündigen Menschen zu tun, die selbstverantwortlich handeln im Sinne der Möglichkeiten der Umwelt und des Umfeldes, in denen sie sich bewegen (Tietgens, 1967, S. 28–29). Bezogen auf diesen Anspruch gehört zu dieser Setzung das Lernen. Das Lernen betrifft immer auch „selbständige Eigentätigkeit“, dies bedeutet für Tietgens „die Freiheit, sich Zwang aufzuerlegen“ und zur „Selbstkritik“ fähig zu sein (ebd., S. 29 f.). Lernen im Erwachsenenalter bedeutet, innere und äußere Widerstände zu überwinden. Bei Schulenberg heißt es richtungsgleich: Es muss „sich durchsetzen, daß jeder Mensch auch im Laufe seines Erwachsenenlebens ganz normal und selbstverständlich Weiterbildung betreibt, daß er intensiv und systematisch wieder und wieder lernt“ (Schulenberg, 1968, S. 20).

In Tietgens' Überlegungen spielen kulturelle, gesellschaftliche und psychologische Fragen mit hinein und genau diese versucht er immer wieder erneut auszudifferenzieren, um einen Zugang zu Einflussfaktoren auf die Erwachsenenbildung zu finden und jene erst einmal überhaupt benennbar zu machen. Dabei ist es sein bleibendes Ziel, nicht von Idealen auszugehen, sondern von Bedürfnissen und Voraussetzungen. Die Lernfähigkeit von Erwachsenen erfährt Begrenzungen durch kulturelle und soziale Umwelten, wie er es nennt. Diese erforschen und herausarbeiten zu wollen, verweist auf sein besonderes Interesse an einer bildungswissenschaftlichen Perspektive auf den lernenden Erwachsenen, welche er im Kern nicht durch die Soziologie und/oder die Psychologie befriedigt sieht. An dieser Stelle passt eine Aussage von ihm aus dem Jahr 1990, was seine Erwartungen an die Erwachsenenbildungswissenschaft betrifft:

Es ist bewußt von Erwachsenenbildung die Rede. Alle denkbaren Ähnlichkeiten mit pädagogischen Situationen ändern nichts an der Tatsache einer eigenartigen Situation, wenn es sich um Erwachsene handelt. Und alles politisch motivierte Reden von Weiterbildung ändert nichts daran, daß der wissenschaftliche Zugang zu ihr mit dem Phänomen des Erwachsenseins herausgefordert ist. Andernfalls ist keine wissenschaftliche Kommentierung gefragt, sondern eine technologische Hilfe für die, die andere qualifizieren. Auch die Hinwendung zur Zielgruppenarbeit in den letzten 2 Jahrzehnten ändert nichts daran, daß es sich letztlich um Erwachsene handelt. In der Erwachsenenbildungsliteratur bleibt dies meist ausgeklammert. Darin dürfte ein wesentlicher Grund des mangelnden Selbstbewußtseins sowohl der Erwachsenenbildungswissenschaft als auch der Erwachsenenpraxis liegen. Das Fehlen des Bekenntnisses zu dem, was das Konstituierende ist, bedürfte dringend der Klärung seiner Gründe. [...] [Denn, wenn Erwachsene] sich in eine Lernsituation begeben, wenn sie sich einem Bildungsprozess aussetzen, sind Vergangenheit und Zukunft gleichermaßen präsent. (Tietgens, 1990, S. 56)

Was die Lernfähigkeit und die Arbeit an einer Erwachsenenbildungstheorie betrifft, so lässt sich bei der Koppelung von Anthropologie und Bildungstheorie die These vertreten, dass Tietgens zwar von einer generellen Lernfähigkeit des Erwachsenen ausgeht, aber dass die gesellschaftlich-kulturell-politischen Interessen daran, die Erwachsenenbildung zu fördern und ihr einen professionellen Rang zu geben, nicht entsprechend stark waren und noch immer nicht sind. Tietgens spricht unspezifisch von einer „Realanthropologie“ und sieht diese eingebunden in sozialisatorische Wirkungszusammenhänge, die wiederum für ihn vor allem subjektiv stark variieren und in der Erwachsenenbildung auf allen Handlungsebenen gesellschaftlich-kulturell vermittelt sind. Das meint, dass alle Akteure in der Erwachsenen- und Weiterbildung bis in die Gegenwart hinein nur eine implizite Rahmung für das geben können, was der Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildungsforschung ist. Tietgens aber markiert eine Sicht darauf, wie sich die wissenschaftliche Disziplin weiterhin platzieren und entwickeln kann und dokumentiert das an Arbeiten aus den 1980er Jahren (Tietgens, 1986 & ebd., 1989).

2 Tietgens' anthropologische Vorstellungen

Im Jahr 1967 benennt er zwar detaillierte Studien zur Lernfähigkeit, merkt aber deren isolierte Erhebungssituationen an (Aufmerksamkeitsspanne, Speicherkapazität des Gedächtnisses, Widerstands- und Verstärker-Effekte). Ihm fehlen „die binnenseelischen Vorgänge beim Lernprozeß“ (Tietgens, 1967, S. 222). „In den letzten Jahren ist uns jedoch der Blick für die sozialen Aspekte des Lernens geöffnet worden“ (ebd., S. 222). Er verweist auf die wechselwirkenden und verhaltensprägenden Kommunikationsformen. Sie treten für ihn in den Vordergrund. Deshalb führt er hier den Begriff der *Umgangsgruppe* ein (ebd.). Er öffnet in dieser Veröffentlichung somit gleichzeitig den Blick über die Lehr-Lern-Situation hinaus auf die sozialen Faktoren des Lernens.

Man muß vielmehr beachten, daß die Aneignung des zu Lernenden ein dynamischer Vorgang ist, der in einer Beziehung zu einer bestimmten sozialen Situation steht. Übersieht

man diese, dann überschätzt man sehr leicht die Möglichkeiten des Lehrenden, die Stimmungsfaktoren, die für den Lernvorgang aufschließend oder hemmend sind, durch wirkungsvolle Verfahrensweisen beeinflussen zu können. Wenn also von sozialen Interaktionen gesprochen wird, die für die EB bedeutsam sind, so ist nicht an ein Lernen in Form der Nachahmung, angelehnt an Vorbilder, gedacht, sondern wir gehen davon aus, daß die Lernfähigkeit des Menschen in Relation zu ihrer Gesamtverfassung steht und daß ihre Vitalität, die den Lernprozeß fördert, durch die Art der sozialen Kontakte gestärkt oder gelähmt werden kann. Insbesondere spielen soziale Komponenten eine Rolle, wenn es für den Lernenden darum geht, das Gelernte in die Entwicklung seiner Gesamtpersönlichkeit einzufügen. (Tietgens, 1967, S. 223)

Im Jahr 1968 spricht er davon, dass er sich für die „Realanthropologie“ interessiert, also für Entwicklungsprozesse unter den Bedingungen von Lebensrealitäten (Tietgens, 1968, S. 201). In einem gemeinsamen Buch mit Weinberg (1971) wird den anthropologischen Prämissen ein ganzer Abschnitt gewidmet. Dort formieren die beiden als Einstiegsprämisse Folgendes:

Die Vorstellung ist, daß dem individuellen Antriebshaushalt eines Menschen ein Komplex von Umwelteinwirkungen durch die Menschen vermittelt wird, unter denen er aufwächst. Dabei steht er unter der Spannung des doppelten Anspruchs, für andere da zu sein und sich selbst zu finden. [...] Der Mensch ist lernfähig und lernbedürftig zugleich. (Tietgens & Weinberg, 1971, S. 10–11).

Beide konstatieren im Zeitgeist einen pädagogischen Optimismus und einen Anspruch an das Begaben-Können trotz Widerständen und Gleichgültigkeiten. Mangel und Neugier konstatieren sie als wichtige Antriebskräfte, doch Lernen ist mit Ungewissheit verbunden, so Tietgens und Weinberg weiter: „der Mensch ist zwar für Neues, aber möchte im Lebensbegehren nicht gestört werden“. Dennoch, so argumentiert Tietgens, wer kein Lebensbegehren hat, kann keine Lernenergie entwickeln, denn es geht jetzt nicht nur um ein Weiterlernen, sondern um ein Umlernen, nicht nur um funktionell Notwendiges. „Zum Lernen aber gehören Phasen, in denen sich der Lernende in nicht für ihn vorstrukturierte Situationen begeben muß“ (ebd., S. 13). Aber, die Individuen entziehen sich nicht nur der Lernsituation, sondern es gibt auch die Neigung, die Menschen „von Lernmöglichkeiten fernzuhalten“ (ebd., S. 13).

Das Lernklima der Gesellschaft prägt den Bildungswillen ihrer Mitglieder. Es ist in starkem Maße ein Produkt der Tradition und des Spielraums, den dieser für den Veränderungswillen, das heißt für eine rationale Ordnungsgestaltung läßt. Es wird davon bestimmt, was der Lernende und der Lehrende in einer Gesellschaft gelten, welche Kriterien für den sozialen Aufstieg als die maßgeblichen angesehen werden, welcher Wertschätzung sich die Intellektualität erfreut. [...] Das gesellschaftliche Normensystem muß es lohnend erscheinen lassen, sich weiterzubilden. (ebd. S. 14).

Die verbreitete Annahme, dass denjenigen, die keine Bildung haben, auch keine gegeben werden kann, empfindet Tietgens als bedrückend. Für das Jahr 1971 erscheint doch bemerkenswert: „Die Rationalität wird von den Affekten getragen und die Affekte werden durch die Rationalität gerechtfertigt“ (Tietgens & Weinberg, 1971, S. 15).

Weiter Alexander Mitscherlich zitierend: „Die Wünsche der Menschen kollidieren; erst im Verzicht wird der Mensch kulturfähig. Wo dieser Verzicht zur Schwächung der Kritik schlechthin führt, schlägt die Funktion in ihr Gegenteil um – der Mensch als Sozialautomat verliert die Chance seiner Suchfreiheit“ (Mitscherlich, 1962, zit. in Tietgens & Weinberg, 1971, S. 15). Tietgens und Weinberg beziehen sich weiter auf Mitscherlich mit der Aussage: Bildung aber „ist eine Suchbewegung“ (ebd., S. 100). Diese „reflektiert auf die Möglichkeit des Menschen, seine rationalen Fähigkeiten ins Spiel zu bringen. Das ist aber nur möglich, wenn auch affektive Bedürfnisse befriedigt werden“ (Tietgens & Weinberg, 1971, S. 15).

Insgesamt geht es also für Tietgens darum, die Beschreibung der historischen Dimension des Gewordenseins nachzuvollziehen (Wulf, 2004). Also das Werden durch Bildung, wenn diese nicht manipulativ, suggestiv oder als Training von Verhaltensweisen angeeignet werden soll. Dies hat nichts mit dem Kern von Erwachsenenbildung zu tun. Im Jahr 1986 wiederholen sich seine Vorstellungen vom Erwachsenensein. Er beschreibt es als selbstverantwortliches Handeln für sich und für andere im Aufkommen für den Lebensunterhalt. Reife und Volljährigkeit sind keine Kriterien. Er stellt nur fest, dass man sich zu wenig mit Menschen im mittleren Alter beschäftigt. Der Begriff „Subjektivität“ tritt nach vorne. Das Denken in so von ihm benannten Teilkollektiven sowie die Zielgruppenarbeit betrachtet er als Verengungen (Tietgens, 1986, S. 88). Erwachsenensein ist keine Naturkonstante für ihn, aber seiner Einschätzung nach auch nicht systembedingt. Es gibt für ihn immer Verflechtungen zwischen Sozialem und Individuellem. Stabilität und Veränderung müssen sich in einer Balance bewegen. Verfehlt sei es aber, Leistungsanforderungen als nicht erwachsenengerecht zu interpretieren. Tietgens spricht von Selbstvergewisserung und Selbstverpflichtung als Suchbewegungen. Denn „der Mensch ist ein Lebewesen, das sich selbst reflektieren kann, das mit sich selbst umgehen kann“ (Tietgens, 1986, S. 121).

Tietgens greift Begrifflichkeiten als Resultate von Forschungen aus der ersten Hälfte der 1980er Jahre auf: „Deutungsmuster“ bearbeitet von Dybowski und Thomsen (1982), von Kejcz und Nuissl (1979) sowie Arnold (1985), „Verschränkung“ aus der Analyse der Zielgruppenarbeit (Gieseke, 1985) und die „impliziten Handlungsmuster“ von in der Erwachsenenbildung Tätigen (Gieseke, 1980). Er nutzt diese Begriffe, um beim Deuten sowie beim Handeln, Interessen und Handlungs- bzw. Begründungsverläufe zu verstehen (z. B. im Arbeitshandeln). Sein Anliegen ist es, Interpretationsfolien zu liefern, welche die Erwachsenenbildung im sogenannten „Dazwischen“ dazu herausfordern, Selbstinterpretationen und neue Sichten durch neue Inhalte zu liefern und diese aufeinander zu beziehen, d. h. diese Verschränkungen bildungstheoretisch empirisch zu verfolgen. Diesen Prozess nennt er „Suchbewegungen“ (Tietgens, 1986, S. 89).

Für Tietgens ist es das anthropologische Fundament, dessen kulturell vermittelte Strukturen es jeweils zu erkennen gilt, „wenn nicht nur etwas angelernt werden, sondern sich im Sinne von Bildung etwas bewegen soll“ (Tietgens, 1986, S. 127). Nehmen wir seine Ausführungen aus dem Jahr 1999 noch hinzu, wo selbst im Titel anthropologische und bildungstheoretische Implikationen für lebenslanges Lernen zusammen-

gedacht werden. Lernen ist jetzt für ihn weiterführend ein Spezifikum des Humanen. Lebenslanges Lernen will er nicht als Anpassungsleistung sehen, „sondern [als] ein[en] Bestandteil der Kulturfähigkeit“ des Menschen (Tietgens, 1999, S. 142).

Er weist darauf hin, dass philosophische und naturwissenschaftliche Befunde Ähnliches nahelegen. Für ihn ist theoretisch der symbolische Interaktionismus für alles weitere Denken eine nützliche Erklärungsfolie. Deutungsabhängigkeit bleibt für ihn bestehen, denn das menschliche Dasein ist für ihn eine Verflechtung von Individuellem und Sozialem. Da es keine „Sozialanthropologie“ – wie Tietgens eine mögliche begriffliche Alternative nennt – gibt, sieht er in der Biografieforschung eine Zwischenschicht, wo Umwelt und Individuum miteinander verschränkt sind. Er verweist darauf, dass im aufgeschlossen sein für Neues und im Finden und Erfinden, sich die Schnittflächen zwischen anthropologischen Grundlagen und bildungstheoretischen Implikationen ausmachen lassen (Tietgens, 1999, S. 40).

Forschungsmethodisch schlägt er durchgängig ein interpretatives und exploratives Vorgehen vor, affin für ihn zum Forschungsgegenstand (Tietgens, 1990, S. 57). In einer Veröffentlichung aus dem Jahr 1990 wird seine Ungeduld – was die Theorie- und Forschungsentwicklung betrifft – deutlich. Er zeigt in diesem Text aber auch, welche Studien für ihn genuin weiterführende Arbeiten sind, an die angeknüpft werden kann. Vor allem stellt er dabei fest, dass Erwachsenenbildungswissenschaft sich damit zu beschäftigen habe, wie mit Sozialisationserfahrungen umgegangen wird. Hinzusetzen müsste man: wie mit Erwachsenen über die Lebensspanne in der Erwachsenenbildung kommuniziert und gelernt wird.

3 Schnittstellen zwischen Realanthropologie und Bildungstheorie

Im Jahr 1967 setzt sich Tietgens noch mit Vorstellungen eines mündigen Erwachsenen auseinander, wobei er zwar von der selbständigen Eigentätigkeit als auch von zu überwindenden Widerständen spricht und weitere normative Anforderungen als Herausforderung für den Erwachsenen nennt – jedoch nicht von einer spezifischen Besonderheit des Lernens von Erwachsenen (Tietgens, 1967, S. 245). Schon ein Jahr später findet er Ansätze wie die Feldtheorie, die beschreibbar macht, wie menschliche Kräfte wirken und in Wechselwirkung stehen (Tietgens, 1968, S. 201). Er fragt sich, was zu beobachten, zu erforschen und zu reflektieren ist. Er will an die Tatsachenforschung der 1920er Jahre anknüpfen und stellt eine kategoriale Bedingungsanalyse in den Mittelpunkt. Im Band von Tietgens und Weinberg wird darauf intensiver eingegangen. Beide betrachten die Feldtheorie als ein Hilfsinstrument. Tietgens spricht vom „andragogischen Feld“. Einen Vorzug hat diese Theorie nach Tietgens' und Weinbergs Auslegung dadurch, dass sie einen Komplex von Kategorien erfassen kann. Außerdem kann so die Sensibilisierung für das Feld und die Wirkungen der Interaktionen erhöht sowie der Verlaufscharakter nachvollzogen werden (Tietgens & Weinberg, 1970).

Wir bekommen ihre Bezogenheit in den Blick und wir können erkennen, wie mit der Veränderung eines Faktors sich der Gesamtzusammenhang verändert. Operieren mit dem Feld-Begriff kann die Sensibilität für die Situationsbedingungen und für die Wirkungen der Interaktion verstärken. [...] [E]s ermöglicht am ehesten, dem Verlaufescharakter dessen nahezukommen, was beobachtet und beschrieben werden soll. (ebd., S. 16–17)

Wichtig ist ihm dabei, dass „die Struktur des zu Lernenden“ berücksichtigt wird.

Das Feld umfaßt also das situative und zwischenmenschliche Gesamtgeschehen. Es umfaßt die Haupt- wie Nebenumstände der Situation zuzüglich dessen, aus dem heraus unser Bewußtsein ansetzt und feststellt. Das Feld ist die Koinzidenzstätte menschlicher Befindlichkeiten, Regungen und Gegenregungen, Verhaltensweisen, Ausdrucksweisen und Handlungen, ob sie nun gewollt gerufen oder ungerufen aus sich heraus kommen. Umrahmung, Füllung und Hintergrund des Geschehens ergeben das Feld. (ebd., S. 18)

Tietgens und Weinberg (1971) setzen sich im Weiteren damit auseinander, warum das Feldkonzept wenig genutzt wurde und benennen Einwände wie andere Kausalitätskonzepte, Tabuisierung des Unbewussten und Vergegenständlichung des gesellschaftlichen Seins (ebd.). Der feldanalytische Vorgang nimmt unter verschiedenen Aspekten etwas auseinander, was im praktischen Vollzug zusammengehört. Er betrachtet es ohne zu werten, um die Vielfalt der Handlungen, die wirksam sind, zu verstehen. Aber eben auch, um Sachverhalte in den Verläufen in unterschiedlicher Weise betrachten zu können (ebd., S. 20–21). Das „andragogische Feld“ wird 1986 im wohl wichtigsten Buch von Tietgens weiter ausgemalt und abgerundet. Besonders aussagekräftig bleibt unter seinem Fokus in den folgenden Ausführungen die Rezeption sowohl der Ergebnisse aus der Deutungsmusterforschung von Dybowski und Thomssen (1982) als auch die Forschungen zum Bildungsurlaub von Kejcz und Nuissl (1979). Es ist ja gerade die gesellschaftliche Realität, die nach Deutungen verlangt (Dybowski und Thomssen 1982). „Insofern sie sozialisationsabhängig sind, erscheinen Deutungsmuster als Medium der gesellschaftlichen Faktoren, werden aber in der Form thematisiert, in der sie in den Lern- bzw. Bildungsprozeß eingehen“ (Tietgens, 1990, S. 57). Die Deutungsmuster sind für Tietgens in Bewegung, auch wenn sie sich situationsbezogen verfestigen können. Deutungen interpretiert Tietgens als „Gestaltungs- und Ordnungskräfte“ (Tietgens, 1986, S. 124).

Für Tietgens geht es bei der Initiierung von Bildungsprozessen nicht um Veränderung, um jeden Preis, sondern „um Gegensteuern im Interesse der Realitätsnähe und Reflexivität“, weil es für ihn nicht um Manipulation oder Gesinnungsschulung geht. Er will Suchbewegungen und Deutungen in ein enges Verhältnis bringen, um Verschränkung von Selbstinterpretation und Interpretation des zu Lernenden in eine, wie er es nannte „bildungsproduktive Balance“ zu bringen (ebd., S. 125). In einem Beitrag aus dem Jahr 1990 platziert Tietgens genau die Untersuchungen, die seiner Einschätzung nach einer erwachsenenpädagogischen Forschung am nächsten kommen und nicht zu einem Umschwenken in eine soziologische und/oder psychologische Perspektive führen.

In dem Band von Mader „Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft“ (1991) betont er erneut, dass es ihm in seiner Theorieentwicklung um eine umfassende „Durchdringung der Wirklichkeit“ der Erwachsenenbildung geht (Tietgens, 1991, S. 46). Für ihn ist Erwachsenenbildung Interaktion. Dabei reicht es nicht, Daten über das Umfeld beschreibend und interpretierend auszulegen, auch zum Fachwissen gibt es unterschiedliche Zugänge. Es geht um das Spannungsverhältnis von subjektiv Leistbarem und objektiv Vorgegebenem. Er diskutiert unter diesem Aspekt wiederholt den Umgang mit Anpassung und Widerstand sowie seinen bildungsspezifischen Varianten. Seine Sorge ist, dass ökonomische und einseitige, diffuse oder enge interessenbezogene Meinungen, einen zu großen Einfluss gewinnen könnten. Die Erwachsenenbildung hat sich offen zu halten und in der Forschung genau die Prozesse zwischen Lebenswelten und wissenschaftlichem Wissen in der lernenden Auseinandersetzung zu erschließen. Ihn interessiert dabei, wie Erfahrungen zu abstrakterem Denken transferiert werden können.

Die Daten aus dem Umfeld sind aus seiner Sicht zwar aufklärend. „Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung [soll] für das sprechen, was das Konstitutive ihres Gegenstandes ausmacht“, dafür „müssen Beziehungen untersucht werden, die allerdings nicht ohne Rücksicht auf die dabei transportierten Inhalte zu verstehen sind“ (Tietgens, 1991, S. 47). Er sieht dabei sehr wohl die Komplexität der Schwierigkeiten. Er betont immer wieder, dass „Lernen ein Anverwandlungsprozess von inneren Möglichkeiten und äußeren Vorgaben ist, der situationsspezifischer Anregungen bedarf“ (Tietgens, 1991, S. 48). Die Bezugswissenschaften liefern nur Begrenztes, die Erwachsenenbildung muss sich auf die transitorische Aufgabe der Erwachsenenbildung konzentrieren, „wenn ihr Spezifisches erforscht werden und wenn dies Grundlage einer Theoriebildung sein soll“ (ebd., S. 48).

In seinem Beitrag „Anthropologische und bildungstheoretische Implikationen lebenslangen Lernens“ (1999) aus dem Band „Die Weiterbildungsgesellschaft“, herausgegeben von Arnold und Gieseke, sucht Tietgens Anschlüsse an die Theorie der „Symbolischen Interaktion“, die für ihn eine wichtige anthropologische Sichtweise aufnimmt: dass nämlich der Mensch sich im Modus der Auslegungen bewegt. Der Mensch entwickelt Vorstellungen von der Welt über Zeichen und über Bedeutungen. Er nutzt die in den 1990er Jahren diskutierten konstruktivistischen Ansätze, ohne sie zu übernehmen. Sondern indem er sie rückbindet an den „symbolischen Interaktionismus“. Hier bündelt er noch einmal seine bisherigen Positionen und formuliert erneut: Lernen „ist nicht (nur) Auseinandersetzung mit Neuem, sondern auch Deutungsabhängigkeit“ (Tietgens, 1999, S. 133). Er wiederholt erneut, dass es um Verflechtungen von Individuellem und Sozialem geht, weshalb das interpretative Paradigma als Forschungsansatz zu stärken sei. Er bindet die Prinzipien der Teilnehmerorientierung, der Situationsabhängigkeit und der Alltagsorientierung in seine Argumentationen mit ein. An dem wichtigen – aber leider wenig mit weiterführenden Fragen verfolgten Ansatz der Bildungsurlaubsprojekte (Kejcz & Nuissl, 1979) – wird deutlich, dass die Erwachsenenbildung die jeweils perspektivischen Betrachtungen sichtbar werden lässt und andere Inhalte erst einmal abprallen.

Aber gerade darum geht es Tietgens: Alltagsauslegungen, Meinungen, Lernvorgänge und Veränderungen zu verbinden und sie in einen lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu stellen. Dies, um Erweiterungen und Ausdifferenzierungen zu ermöglichen oder besser noch, um solche Prozesse erst einmal aufzuarbeiten. Allerdings bringt Tietgens dabei auch ein, dass es ebenso Verengungen in den Perspektiven der Menschen im Lebenslauf gibt. Er führt eine Reihe sozialwissenschaftlicher Begriffe ein, die Partizipationseinstiegsbedingungen benennen, wie beispielsweise „Aufschiebung biografischer Erfahrungen“, „Verarbeitung von Statuspassagen“, „Stellenwert von Verhaltensänderungen“ oder „Modalitäten zur Herausbildung von Statusbarrieren“ (Tietgens 1999, S. 136). Hier hätte er in den 1990er Jahren gerne bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an die Deutungsmusterforschung bzw. Handlungstheorien gelesen, um begrifflich und forschungstheoretisch das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung auszdifferenzieren. Der Diskurs der „Deutungsmuster“ im Rückgriff auf die Deutungsmusterforschungen wäre aus heutiger Sicht sicher bis in die Gegenwart in Fragen der Wiedervereinigung hilfreich gewesen.

Tietgens bezieht sich in seiner Argumentation auf sich verändernde Lebensverhältnisse, aber fragt dann über Stichworte aus der Erwachsenenforschungsperspektive weiter, was wir über das Lernen wissen und worauf wir beim Lernen achten müssen, beispielsweise: Alltagswissen, Anzeichen für Veränderungstendenzen, Flexibilität im Umgang mit Deutungsmustern oder Mehrdeutigkeiten produktiv hinzunehmen. In Bezug auf Lernverhaltenstypen wurde nicht weiterverfolgt, „was sie für die Verstehensfähigkeit bedeuten“ (Tietgens, 1999, S. 138). Es geht ihm darum den Lehr- und Lernverläufen im Ablaufgeschehen nachzugehen und begrifflich beschreibbar zu machen, um die so benannten Wechselwirkungsprozesse mit möglichen diversen Mustern zu identifizieren. Es kommt eine Unzufriedenheit durch, da sich die erwachsenenpädagogische Forschung nicht nachhaltig um Anschlussforschungen bezüglich der Ausdifferenzierung von Deutungen durch systematisches Wissen gekümmert hat, um letztlich das theoretische Instrumentarium für die Erfassung der Erwachsenenbildung auszdifferenzieren.

Eine Transferforschung müsste laut Tietgens gerade auch im digitalen Zeitalter zeigen, wie sich kognitive Operationen und Abstraktionsfähigkeiten erweitern können. Das gilt ebenso für das im Falle des Lebenslangen Lernens häufig eingebrachte „selbstgesteuerte Lernen“: Es setzt Fähigkeiten voraus, die „Anregungsprozesse- und Steuerungsrahmen aus dritter Perspektive schwer [nur entbehren kann]“ (Tietgens, 1999, S. 140). Selbstgesteuertes Lernen setzt für ihn „metakognitive Fähigkeiten“ voraus, wie „angemessenes Aktivieren von Vorwissen“, das „Erkennen von Transfer- und Subsumptionsmöglichkeiten“ sowie das „Erfassen von semantischer Mehrdeutigkeit, Sensibilisierung von Kontextgebundenheit“, u. a. m. (Tietgens, 1999, S. 140).

Reflexion und Relationalität – also das Üben des Dialogischen – ist eine Notwendigkeit für die Zukunft und eine Kompetenz, die er mit Weinberg als Kompetenz im Sinne eines Dispositionsbegriffes interpretiert und die Faulstich als die „psychische Verfügbarkeit möglicher Handlungen“ definiert. Es geht um „intrapyschologische Potentiale, die sich in Fähigkeiten realisieren“ (Faulstich, 1998, S. 31, zit. in Tietgens,

1999, S. 141). Tietgens regt in seinen Ausführungen bis Ende der 1990er Jahre Prozesse an, welche den Gegenstand deutlicher umreißen und ihn ausgehend von einer bildungswissenschaftlichen Frage thematisieren. Als Einstieg haben ihm Arbeiten aus den 1980er Jahren Anschlüsse erbracht, aber bereits in einem Beitrag aus dem Jahr 1990 ist eine deutliche Kritik im Sinne einer Aufforderung zu lesen: nicht nachzulassen mit den Ansprüchen an eine spezifische Begründung für eine Bildungstheorie, die – wie er es nennt – „realanthropologisch“ anschließt. Dazu gehören für ihn auch die zu nennenden Grenzen, die aber bis in die Gegenwart gesellschaftlich im Lebenslauf zu früh gesetzt sind.

4 Populäre Begriffe aus Tietgens' Veröffentlichungen

Aufmerksamkeit erhielten vor allem Begriffe und kurze Aussagen, die die Bildungsarbeit im engeren und im weiteren Sinne thematisieren. Verfolgt man die Gespräche und auch die Interessen von Studierenden, wird immer wieder nachgefragt, was Tietgens unter „Gegensteuerung“, „Erwachsenenbildung im Modus der Auslegung“, „Deutungen“ als Ausdruck einer „Realanthropologie“ und unter den Zulieferern für eine Bildungstheorie versteht. Der Begriff „Suchbewegungen“ – der für ein ganzes Buch steht – beschreibt eine individuelle Ausrichtung zum Lernen, aber ebenso das „Planungshandeln“ in den Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen. Immer wieder geht es bei Tietgens darum, die differenten Positionen, welche in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen – im Lern- und Lehrhandeln, im Planungshandeln und im Leitungshandeln wirksam werden – in ihren aufgabenbezogenen differenten Perspektiven aufzunehmen. Dies sei erforderlich, um Perspektivverschränkungen der Erwachsenen- und Weiterbildung theoretisch zu verstehen und empirisch zu erschließen. All dies verweist auf seine Entwicklung und das, was für Tietgens bezogen auf bildungswissenschaftliche Forschung eine besondere Bedeutung hat. Diese Begriffe stehen für Teilaspekte seiner theoretischen Überlegungen, die aber selten zusammengedacht werden.

So steht die „Gegensteuerung“ für den Anspruch, Gegenteiliges in einen Dialog einzubringen. Dies ist nötig, um Heterogenes aushalten zu können. Besonders diskutiert wurde dieser Ansatz von ihm im Kontext der politischen Bildung. In den hier ausgewählten Veröffentlichungen findet sich der Ansatz im hier angesprochenen Sinne im Jahr 1967 (Tietgens, 1967, S. 34). Die Aussage, dass wir uns der Wirklichkeit im Modus der Auslegungen begegnen, finden wir 1971 im Band „Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens“ mit Weinberg. Perspektivverschränkung aus meiner Fallanalyse (Gieseke, 1985) adaptierte Tietgens für eine Weiterführung im Beitrag von 1999 auf S. 132. In einem Band aus dem Jahr 1986, wo die Sentenz *Deutungen* in den Begriff *Suchbewegungen* eingebunden wird (Tietgens, 1986, S. 126), welche das Ziel hat die Erwachsenenbildung unter einem spezifischen Charakteristikum einzufangen. Ebenso im Jahr 1995, als der Deutungsmusterkomplex herangezogen wird, um Bildungsprozesse als Interpretation der Interpretation einzuordnen.

Tietgens greift neben seinen genuinen Begrifflichkeiten „Wirklichkeit erschließen im Modus der Auslegung“ und „Gegensteuerung und Handeln“ ebenso die Forschung zu Begrifflichkeiten der nachfolgenden Generation auf, die für Forschungsentwicklungen öffnen. Dies soll den Gegenstand des erwachsenenpädagogischen Planens und Handelns empirisch unter einer eigenständigen theoretischen Rahmung sichtbar machen.

5 Fazit

Erwachsenensein ist für Tietgens keine Naturkonstante, es schreibt das Individuum nicht in einer bestimmten Weise fest. Immer bleiben die Verflechtungen zwischen dem Individuum und den wechselnden und/oder sich erweiternden sozialen Umfeldern. Wenn man Rosa nachvollzieht, dann macht die Beschleunigung der Veränderungsprozesse den Spätkapitalismus aus und das Lebenslange Lernen wird mehr oder weniger ein Teil davon: als Lernen, Adaption, Übernehmen oder gar Reflexion (Reckwitz & Rosa, 2021). Mit Reckwitz können die Handlungspraxen als soziale Theorie des Handelns unter sich verändernden Bedingungen begriffen werden (Reckwitz & Rosa, 2021). Es gibt nur Lernwege, die vorgebahnt sind. Sie können sich aber ebenso erweitern und dieses infolge der gesellschaftlichen Beschleunigungen auch müssen bzw. sollen. Hier hätten bildungstheoretische Ansätze ihren breiten Gegenstandsbereich noch einmal neu zu platzieren. So kann die gesellschaftliche Verbreiterung bildungstheoretischer Forschung, betreffend der Erwachsenen- und Weiterbildung mit Relevanz für andere Disziplinen ausgewiesen werden.

Auf keinen Fall aber gibt es naturbedingte, genetische Festschreibungen spezifischer Lernfähigkeit. Lernen und Bildung im Erwachsenenalter sind eine bisher nicht ausreichend genutzte Möglichkeit, um die sich eine ausdifferenzierende Erwachsenenbildung theoretisch und empirisch zu kümmern hat – ja, dieses ist ihr professioneller Auftrag. Ende der 1960er Jahre war es noch der neu zu formulierende und zu gestaltende gesellschaftliche Auftrag. Es war nicht vorauszusehen, dass sich im Prozess vor allen Dingen die Selbststeuerung durchsetzen würde. Damit war dann vor allem gemeint, Lebenslanges Lernen unterläge allein – nicht im demokratischen Sinne gemeint – der Selbstverantwortung. Tietgens hat wohlweislich die faktischen differenten Spielräume des Erwachsenen gesehen, an systematischer Erwachsenenbildung teilzunehmen. Er sprach deshalb von einer „Realanthropologie“ und wies später auch auf eine fehlende „Sozialanthropologie“ hin. Was ist nun damit gemeint?

Das Individuum hat nicht nur eine begrenzte Lernzeit (Schule, Beruf), es wird auch in seinem Erwachsenensein auf Lernen verwiesen. Man kann Lernen und die Zeit dafür nicht nur als dem Leben innewohnend betrachten. Soll es etwa ausreichen, dass wir von permanenten sozialisierenden Wirkungen ausgehen können? Entspricht das dem Anspruch, an den Veränderungen in der Welt teilhaben zu können? Tietgens beschreibt damals noch sehr vorsichtig, dass es gesellschaftliche Kräfte gibt, die vom Lernen fernhalten. Lernen wird dann nicht als zur Erwachsenenrolle gehörig betrach-

tet, vielmehr wird Bildung und Lernen weiterhin mit Schule gleichgesetzt. Inzwischen wird Lernen als selbstverständlicher Teil der so genannten Erwachsenenrolle gesehen. Aber die Chancen, dies auch tatsächlich leben zu können und die Zugänge dazu sind keineswegs bildungspolitisch als gesellschaftliche Aufgabe eingerichtet. Sie sind eher zivilgesellschaftlich organisiert oder dem Markt überlassen. Nur für individuelle Notsituationen (Arbeitslosigkeit, beruflicher Wiedereinstieg) gibt es bildungspolitisch veranlasste Strukturentwicklungen für berufliche Weiterbildung.

„Realanthropologie“ in Tietgens' Sinne benennt dabei Festschreibungsprozesse, Öffnungen oder Umorientierungen, die im Lebenslauf die Lernoffenheit und die Anschlussmöglichkeiten über die Lebensspanne bestimmen. Biografische Verfestigungen sind hier ebenso angesprochen wie die Entwicklungsmöglichkeiten für weitergehende Lernprozesse, die – wenn Möglichkeiten gegeben sind – für erweiterte Anregungen bei Erwachsenen sorgen. Hierdurch können sich dabei entwickelnde Interessen herausbilden (siehe auch Grotlüschen, 2010). Diese optionale Form verweist damit auch auf die gesellschaftlich nicht ausreichend angesprochenen Anreize und Unterstützungen, was das Lebenslange Lernen betrifft (siehe bzgl. Bildungsurlaub auch Nachfolgearbeit von Robak, Rippen, Heidemann & Pohlmann, 2015).

Tietgens sieht aber unabhängig von dieser gesellschaftlichen Dimension immer zentral wirksam die individuelle Herausforderung darin, sich in einen Strom des Lernens zu begeben – was die jeweilige Zeit und die eigenen Interessen betrifft. Immer sind auch innere Barrieren zu überwinden. Denn Lernen bedeutet, Verunsicherungen auszuhalten und neue Wege zu beschreiten. Tietgens spricht von einer notwendigen Balance zwischen Stabilität und Veränderung. Man bleibt immer auf Selbstinterpretationen zurückverwiesen. Sozialisationsprozesse sind gesellschaftlich rückgebunden – auch im Erwachsenenalter. Sie schließen dann gleichzeitig auch noch einmal individuell an und geben dem systematischen Lernen eine jeweils differente Chance.

„Realanthropologie“ will genau auf diese weiterwirkenden Sozialisationsprozesse über die Lebensspanne aufmerksam machen, die zumindest Veränderungsprozesse beim Individuum aufzeigen. Solche sind aber noch nicht Lernen, sondern habituelle Erweiterungen, die sozialisatorisch und erfahrungsgebunden wirken (Gieseke, 2012). Welche Verfestigungen sich wie und warum festsetzen, bleibt eine Forschungsfrage. Tietgens interessierte sich dabei aber vor allem für die Frage, wie man solche Deutungen oder verfestigte Muster – die in jedem Lernprozess mit Erwachsenen gegenwärtig sind – für Lehr-Lern-Prozesse öffnen kann. Bildungsforschung verweist für ihn in Bezug auf die Erwachsenenbildung auf das *Dazwischen*. Gelebtes Leben und individuell erarbeitete Interpretationen, was die Themen Arbeit, Familie und Gesellschaft betrifft, haben in der Erwachsenenbildung einen eigenen Stellenwert, der behindernd oder fördernd sein kann. Meinungen reichen nicht aus.

Literatur

- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dybowski, C. & Thomssen, W. (1982). *Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern*. Bremen: Universität Bremen.
- Gieseke, W. (1980). Implizite Handlungstheorien, – Konzepte hauptberuflicher Mitarbeiter an Volkshochschulen – ein Aufriss. Manuskript für eine Arbeitsgruppe des 7. Kongresses der DGfE, veröffentlicht unter dem Titel „Zur Rekonstruktion pädagogischer Handlungskonzepte hauptberuflicher Mitarbeiter an Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 30 (4), 324–330.
- Gieseke, W. (1985). *Fallstudien zur Zielgruppenarbeit*. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Gieseke (2012). Profession. In B. Schäfer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 435–447). Berlin: Barbara Budrich.
- Gieseke, W. (2007). *Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung*. Qualitative Verfahren in Perspektivverschränkung. Erwachsenenpädagogischer Report Bd. 11. Berlin.
- Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.). (2011). *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report Bd. 16. Berlin.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interessen an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Kejcz, Y. & Nuissl, E. (1979). *Bildungsurlaubs-, Versuchs- und Entwicklungsprogramm*. Bände 8. Heidelberg: esprint.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Berlin: Suhrkamp.
- Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L. & Pohlmann C. (Hrsg.). (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schulenberg, W. (1968). *Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen*. Berlin: Julius Beltz.
- Tietgens, H. (1967). *Lernen mit Erwachsenen*. Westermann-Taschenbuch 47: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1968). Forschung als Grundlage zu einer Theorie der Erwachsenenbildung. In C. Ritters (Hrsg.) *Theorien der Erwachsenenbildung*. Pädagogisches Zentrum Veröffentlichungen Reihe C: Berichte, Band 13. Weinheim: Julius Beltz.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Unveränd. Nachdr. Westermann-Taschenbuch 88: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

- Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (S. 177–235). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1989/1997). Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In H. Tietgens (Hrsg.), *Indirekte Kommunikation* (S. 65–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1990). Erwartungen an Erwachsenenbildungsforschung. In J. Kade und Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband. *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft/Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Jochen Kade u.a. Berichte, Materialien, Planungshilfen/Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband* (S. 56–63). Frankfurt a. M.: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Tietgens, H. (1991). Ansätze zu einer Theoriebildung. In W. Mader und Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Kommission Erwachsenenbildung. *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft: [Auswahl aus Dokumentationen der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE] / von Wilhelm Mader [u. a.]*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (S. 45–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1999). Anthropologische und bildungstheoretische Implikationen lebenslangen Lernens. In R. Arnold & W. Gieseke (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1, Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven* (S. 132–143). Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Wulf, C. (2004). Pädagogische Anthropologie. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 33–57). Weinheim: Beltz.

Suchbewegungen – Konstitutionselemente der Erwachsenenbildung

AIGA VON HIPPEL

1 Einleitung und Hinführung

Der Begriff „Suchbewegung“ ist nicht der Erwachsenenbildung vorbehalten. In Kunst und Kultur geht es um kreative Suchbewegungen. Als „Suchbewegung“ werden auch das Erschließen, Beschreiben und Ordnen eines Gegenstandsbereichs benannt. Er kommt zudem in theologischen Texten vor und wird oftmals breiter verwendet: als existenzielle, menschliche Suchbewegung und die Begleitung dabei. Er wird daher auch für die Beschreibung von Coaching- und Beratungsprozessen eingesetzt (z. B. Arnold, 2011).

Bei einer explorativen Suche im Volkshochschul-Programmarchiv online¹ zur Resonanz des Begriffs „Suchbewegung“ in Programmheften der Volkshochschule (vhs) zeigen sich diese Aspekte auch in ganz wenigen Fundstellen in den Angebotsankündigungen. Es geht um Suchen, Antworten auf Fragen und Ordnen. So wird der Begriff eingesetzt zum einen als individuelle Suchbewegung (so z. B. in Coachingprozessen, beim Übergang in die Rente, spiritueller Begleitung und Identität), als fachliche Suchbewegung, um sich einen Gegenstand zu erschließen (z. B. das Werk von Shakespeare) oder als gesellschaftliche Suchbewegung (z. B. zu gesellschaftlichen Fragen zu Integration, Modernisierung). Der vierte Bereich, in dem der Begriff „Suchbewegung“ in den Programmheften auftaucht, sind Bezugnahmen auf eine Rede Alexander Mitscherlichs Anfang der 1960er Jahre.

Für die Erwachsenenbildung hat Tietgens den Begriff in Anlehnung an Mitscherlich definiert und damit die Spezifik der Erwachsenenbildung beschrieben. Mit Spezifik ist hier gemeint, dass der Erwachsenenbildungsbereich dadurch gekennzeichnet ist, dass in weiten Teilen keine festen, staatlich vorgegebenen Curricula und keine staatlich für alle reglementierte Teilnahmepflicht bestehen (insbesondere große Teile der allgemeinen Weiterbildung beruhen auf freiwilliger Teilnahme). Stattdessen müssen auf mesodidaktischer Ebene kontinuierlich Bildungsangebote und -programme in Abstimmung unterschiedlicher Interessen geplant werden. Programmplanung hat damit eine grundlegende Bedeutung für die Erwachsenenbildung (Fleige et al., 2019). Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter zeichnen sich weiterhin gerade dadurch aus, dass sich Erwachsene für bestimmte Bildungsangebote entscheiden, daher ist die Untersuchung ihrer Motive und Barrieren für die Weiterbildungsteilnahme von zentraler Bedeutung. Die Orientierung an den Teilnehmenden ist ein konstituti-

1 <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/volltextrecherche.aspx>

ves Leitprinzip der Erwachsenenbildung. Dabei ist die Erwachsenen- und Weiterbildung ein nicht vorwiegend öffentlich finanzierter Bildungsbereich (d. h. auch die Finanzierung ist nicht per se gesichert), in dem trägerbezogen und unter Marktbedingungen flexibel gesellschaftliche Herausforderungen und individuelle Bildungsbedürfnisse interpretativ ausgelegt werden. Er ist dadurch gekennzeichnet, dass sich jeweils spezielle Programmprofile bilden, für die dann Bildungsangebote geplant werden. In der Erwachsenenbildung finden damit auf verschiedenen Ebenen Suchbewegungen statt, die jeweils zu Entscheidungen auffordern.

Im Folgenden wird zunächst die Genese des Begriffs erläutert (s. Kap. 2). Dann werden die Auslegungen in zentralen Texten von Tietgens nachgezeichnet (s. Kap. 3) und ein kurzer Überblick über die Rezeption des Begriffs gegeben (s. Kap. 4). Abschließend werden aktuelle Bezüge und offene Potenziale der Begriffsverwendung diskutiert.

2 Genese des Begriffs

Der Begriff „Suchbewegung“ wurde ursprünglich vom Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich in Bezug auf die Suche Erwachsener nach Bildung als „Bildung als Koordination des Suchens“ (1996, S. 25) eingeführt. Er legt den Begriff in seinem Text *AUF DEM WEG ZUR VATERLOSEN GESELLSCHAFT* (1963/1996) und 1962 ähnlich in *REVISION DER VORURTEILE* aus. Hierbei handelt es sich um den Abdruck der Rede Mitscherlichs, die er im Herbst 1961 in Frankfurt a. M. auf dem Deutschen Volkshochschultag hielt. Diese Rede und damit letztlich auch der Begriff „Suchbewegung“ fanden auch in einigen Volkshochschulprogrammen Niederschlag, so beispielsweise 1962 in Ulm und Wetzlar. Der Begriff rekurriert auf einen dynamischen Bildungsbegriff – eine Bildung, die nie abgeschlossen ist. Erwachsene brauchen im menschlichen Leben kontinuierlich Bildung, da es so viele Täuschungsmöglichkeiten über sich, die Welt und die anderen gibt. Mitscherlich unterteilt damit drei Bildungsansprüche: Sachbildung, Affektbildung und Sozialbildung. Während die Schulbildung abgeschlossen ist, ist es die Bildung des Erwachsenen nie. Dies macht eine anthropologische Begründungslinie aus:

Es gibt eine abgeschlossene Schulbildung – aber es gibt keine abgeschlossene Bildung und Selbsterziehung. Der Gebildete ist als Mensch zu charakterisieren, der seine jugendliche Ansprechbarkeit auf Neues und Unbekanntes behalten hat. Er ist auf der Suche nach Wissen und nach den Methoden, Erfahrung zu prüfen. Was er aber über die Welt und den Menschen, seine Geschichte erfährt, soll ihn der Wahrheit über sich selbst nähern. Die Wahrheit über sich selbst hat man nicht, man sucht sie und ist unbefriedigt bis zum Ende des Lebens. (1962, S. 14)

Er betont hier, wie wichtig die vhs und die Erwachsenenbildung an sich für die Revision von Vorurteilen sein können. Den Begriff „Suchbewegung“ bezieht er auf die Erwachsenen, ebenso den Begriff der „Suchgruppe“ (ebd., 1962, S. 19) als gemeinsam

lernende und sich wechselseitig belehrende Gruppe in der Erwachsenenbildung, die sowohl fachliche, aber auch affektive Begleitung in Form von dafür ausgebildeten Lehrenden und Moderatoren braucht.

3 Auslegung des Begriffs durch Tietgens

Mitscherlich bezieht den Begriff „Suchbewegung“ auf die Adressatinnen und Adressaten sowie mikrodidaktisch Lehrenden, welche die Suchbewegungen der Teilnehmenden begleiten. Tietgens überträgt den Begriff dann auch auf die Planenden und weiter auf die Wissenschaft der Erwachsenenbildung, dies in verschiedenen Publikationen.

Er nutzt den Begriff „Suchbewegung“ bereits in Publikationen ab den 1970er Jahren (z. B. Tietgens & Weinberg, 1970). Herausgreifen möchte ich die folgenden Texte, in denen er sich ausführlicher bzw. in Ausdifferenzierung zum Begriff äußert:

- DIE ERWACHSENENBILDUNG (1981),
- ANGEBOTSPLANUNG (1982),
- ERWACHSENENBILDUNG ALS SUCHBEWEGUNG – ANNÄHERUNGEN AN EINE WISSENSCHAFT VON DER ERWACHSENENBILDUNG (1986),
- INSTITUTIONELLE STRUKTUREN DER ERWACHSENENBILDUNG (1992).

DIE ERWACHSENENBILDUNG (1981)

Im zweiten Kapitel „Bedingungen des Zustandekommens“ fragt Tietgens nach den „konstituierenden Momenten von Erwachsenenbildung“ (1981, S. 75). Er führt aus:

Voraussetzung für den Prozeß des organisierten Lernens von Erwachsenen ist, daß ein *Bedürfnis*² und ein *Angebot* zum Lernen zusammentreffen. Das kann auf verschiedene Weise geschehen. Mit Zusammentreffen ist sowohl ein äußeres Zusammenkommen als auch eine mentale Berührung gemeint, die Formen der Verarbeitung der Lernsituationen auslöst. (S. 76)

Er rekurriert hier direkt auf Mitscherlichs Begriff „Suchbewegungen“ und betont, dass sich Bildungsbedürfnisse eben nicht nur auf inhaltliche Interessen beziehen, sondern beispielsweise auch auf den Erwerb sozialer Kompetenzen. Er geht dann aber mit der Definition der Suchbewegungen für die Erwachsenenbildung darüber hinaus:

Mit Suchbewegung als konstituierendes Moment der Erwachsenenbildung ist aber mehr und allgemeineres gemeint. Mit dem Terminus Suchbewegung können komplexe Vorgänge begrifflich erfaßt, kann ein Grundproblem der Erwachsenenbildung erschlossen werden. Dafür ist es allerdings erforderlich, den Begriff aus seiner tiefenpsychologischen Herkunft zu lösen, ohne die tiefenpsychologische Dimension aus den Überlegungen auszuschließen. Vor allem will bedacht sein, daß eine doppelseitige Suchbewegung stattgefunden hat, wenn Erwachsenenbildung stattgefunden hat, wenn Erwachsenenbildung

2 Kursive Textstellen in Zitaten sind immer Hervorhebungen im Original.

zustande kommt. Zugespitzt formuliert: der Veranstalter sucht die Suchbewegung. *Erwachsenenbildung wird existent in der Konkordanz dieser Suchbewegungen.* (S. 80)

Motivationsuntersuchungen und Bedarfserhebungen sind sozusagen „Suchinstrumente“ der Planenden (ebd., 1981, S. 81). Tietgens (1981) spricht in Anlehnung an Mitscherlich (1963) – bezogen auf das Programmplanungshandeln als didaktische Aufgabe – von „anthropologischen Suchbewegungen“ (Tietgens, 1982): Planende als auch potenzielle Teilnehmende befinden sich in einer Suchbewegung, sodass sich Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen in ihrer meso- und mikrodidaktischen Planung an antizipierten und noch zu weckenden Bedürfnissen und Interessen der Adressatinnen bzw. Adressaten orientieren. Selbige suchen ihrerseits nach Möglichkeiten, ihre manifesten und latenten Lernbedürfnisse zu befriedigen. Nur bei einer Konkordanz der verschiedenen Erwartungen – und damit beiderseitigen Suchbewegungen – der Planenden und Adressatinnen bzw. Adressaten kommt eine Teilnahme an Erwachsenenbildung zustande (Tietgens, 1982).

Die Vermittlung der Suchbewegung „geschieht auf zwei Ebenen, der der Angebotsplanung und der Angebotsrealisierung [...]. Auf der Planungsebene lassen sich die wechselseitigen Suchbewegungen meist nur antizipieren, bei deren Realisierungsversuchen ist eine Annäherung durch direkte Kommunikation möglich.“ (Tietgens, 1981, S. 82). „Das Treffen am gemeinsamen Lernort und zu gemeinsamer Lernzeit muß zu einem Sichfinden im Lehr-Lern-Prozeß werden. Dies ist in einem doppelten Sinne zu verstehen: daß die Beteiligten zueinander finden und daß sie im Lernprozeß zu sich selbst finden“ (ebd., 1981, S. 87). Tietgens macht also Suchbewegungen und auch die mögliche Konkordanz auf mikro- wie mesodidaktischer Ebene aus.

In gewisser Weise spezifiziert er auch Adressatinnen-, Adressaten- und Teilnehmendenorientierung, wenn er schreibt:

Zwar kann der in der Erwachsenenbildung Planende nicht im einzelnen antizipieren, was Teilnehmer beispielsweise über Bildungspolitik denken, wie sie eine bestimmte Ankündigung lesen, was sie von einem Kurs und einem bestimmten Thema erwarten, oder was sie von einem einzelnen Kursleiter halten. Er kann aber davon ausgehen, daß von den Teilnehmern Interpretationen dazu in die Kommunikation eingebracht werden und daß diese Seinsweise der Interpretation eine unaufhebbare Realität der Erwachsenenbildung ist. *Suchbewegungen erfolgen aus Interpretationen heraus und auf Interpretationen hin.* Angebote sind Vorab-Interpretationen über ihrerseits antizipierte Interpretationen, deren Grad des Zutreffens sich in jeder Veranstaltung bewähren muß und der in jeder Situation dieser Veranstaltung zu einem Problem wird und eine Chance bietet. (1981, S. 135)

Teilnehmendenorientierung ist nach Tietgens daher ein Bestandteil und Modus der Suchbewegung (Tietgens, 1980, S. 182).

ANGEBOTSPLANUNG (1982)

Bei diesem Beitrag handelt es sich – wie Tietgens selbst schreibt (Tietgens, 1982, S. 144) – um eine Vertiefung des zweiten Kapitels „Bedingungen des Zustandekommens“ in Tietgens' Werk aus dem Jahr 1981 *Die Erwachsenenbildung*.

Tietgens hat den Begriff der Suchbewegung für das Zusammenspiel von Angebotsentwicklung und Nachfrage geprägt. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner versuchen im Programmplanungsprozess, die Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppen zu antizipieren und zu identifizieren sowie gleichzeitig Interesse für unterschiedliche Themen zu wecken. Die Suchbewegung des Anbieters ist damit interpretativ. Die Adressatinnen und Adressaten wiederum suchen ihrerseits nach einem für sie angemessenen Angebot.

Nach Tietgens gibt es daher auch keinen Wandel von einer angebots- zu einer nachfrageorientierten Programmplanung, da das Angebot immer schon beide Suchbewegungen von Adressatinnen-, Adressaten- wie von Programmplanendenseite enthält. Programmankündigungen zeigen die interpretierten und interpretativen Suchbewegungen von Adressatinnen-, Adressaten- und Programmplanenden.

Das Angebot ist eine „Konstitutionsbedingung“ (Tietgens, 1982, S. 127) von Erwachsenenbildung:

Was an der Oberfläche operationalisierbarer Vollzüge als Verhältnis von Angebot und Nachfrage erscheint, ist unter anthropologischem Aspekt als Suchbewegung zu verstehen. [...] ob und in welcher Weise organisiertes Weiterlernen von Erwachsenen zustande kommt, hängt davon ab, ob die Suchbewegungen derer, die mehr oder weniger deutliche Lernbedürfnisse haben, und derer, die Lernchancen vermitteln wollen, zusammentreffen. (ebd., S. 127)

Weiter führt er aus, dass organisierte Erwachsenenbildung erst dann existent wird, wenn beide Suchbewegungen zur Passung gelangen (ebd., S. 128): „Insofern dabei mehr oder weniger gewichtete Motivationen eine Rolle spielen, kann man auch sagen, daß eine Motivationskonkordanz entstehen muß“ (ebd., S. 128).

Weiter führt er aus, dass wenn Weiterlernen als Suchbewegung konstituiert ist, daran auch die Erwartung einer Hilfe geknüpft ist – als Unterstützung der Lernbewegung (ebd., S. 129). „Diese Unterstützung soll sich vordergründig als Sachkompetenz ausweisen. Tatsächlich wird diese Sachkompetenz aber erst als solche empfunden bzw. wirksam, wenn sie als didaktische Kompetenz bemerkbar wird.“ (ebd., S. 129).

Die jeweiligen Lernbedingungen der Erwachsenen müssen dabei von den Erwachsenenbildnern antizipiert werden, von den Anbietern organisierten Lernens wird Planungskompetenz erwartet, sonst könnte man auch autodidaktisch lernen (ebd.).

Auf den Tatbestand der gegenseitigen Suchbewegung als Konstitutionsbedingung von Erwachsenenbildung bezogen, heißt das: Nachfrage wird am Modus der Erwartung relevant. Damit wird der interpretative Charakter dessen deutlich, worauf die Suchbewegung des Anbieters zu richten ist, zugleich aber auch, warum das Sichverfehlen so häufig ist (Tietgens & Gieseke, 1981). (ebd., S. 129)

Besonders interessant finde ich in diesem Artikel die Herausarbeitung der Charakteristika organisierter Erwachsenenbildung anhand der Analyse, was „Angebot“ als Konsti-

tutionsbedingung eigentlich heißt und inwiefern Suchbewegungen dafür konstituierend sind.

Als Charakteristika bzw. Bedingungsangaben der Erwachsenenbildung führt er Institutionsabhängigkeit, Teilnehmendenabhängigkeit und Situationsabhängigkeit aus. Zur Planungskompetenz gehört auch, Angebote so zu strukturieren und anzubieten, dass sie eine „Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei ihren Suchbewegungen darstellen“ (ebd., S. 135). Es geht „um die Korrespondenz von Angebot und Erwartung“ (ebd., S. 135).

Interessant sind auch seine Ausführungen, dass im Allgemeinen die Suchbewegung eine gegenseitige ist, es aber auch Formen einer zunächst einseitigen Suchbewegung gibt (aufsuchende Bildungsarbeit) (ebd., S. 142–143.). Am Ende des Textes geht er auch auf die Suchbewegungen auf mikrodidaktischer Ebene ein:

Noch in jeder Kurseinheit sind die Reduktionen und Rekonstruktionen Suchbewegungen nach den produktiven Begegnungen von Sachstrukturen und Ich-Perspektiven, liegt zugleich im Angebot das Risiko des Verfehlens. (ebd., S. 144)

Interessant ist hier auch der Fokus darauf, dass sowohl auf mikro- wie mesodidaktischer Ebene Situationsinterpretationen aufeinander bezogen sind. „Diese Bezogenheit aber ist ein erwachsenendidaktischer, kommunikativ zu erarbeitender Annäherungswert, wobei der Grad der Annäherung oder der Verfehlung zwar häufig strukturell erklärbar ist, letztlich aber nur situationsspezifisch erschlossen werden kann.“ (ebd., S. 144).

ERWACHSENENBILDUNG ALS SUCHBEWEGUNG – ANNÄHERUNGEN AN EINE WISSENSCHAFT VON DER ERWACHSENENBILDUNG (1986)

In diesem Text geht es – aufbauend auf die Definitionen von „Suchbewegung“ in den oben genannten Texten von 1981 und 1982 – um die Suchbewegungen einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Es geht darum, wie die Erwachsenenbildung wissenschaftlich unterstützt werden kann bzw. um Erwachsenenbildung, die sich „selbst als eine Suchbewegung konstituiert“ (Tietgens, 1986, S. 34). Erwachsenenbildung wird als auf der Suche nach einer originären Bezugswissenschaft beschrieben (ebd., S. 47).

Im weiteren Verlauf stellt Tietgens anthropologische Zugänge zum Erwachsensein ins Zentrum, das heißt ihre Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit. Dabei rekurriert er insbesondere auf das interpretative Paradigma, den Deutungsmusteransatz und die Biografieforschung als Möglichkeit des Nachzeichnens der Suchbewegungen und Bildungsprozesse (weiterführend zu Tietgens' anthropologischen Zugängen siehe Gieseke in diesem Band).

Suchbewegungen folgen aus dem Erwachsensein als Folge von Erwartungen, die an Erwachsene gestellt werden (selbstverantwortliches Handeln in Arbeitswelt, Familie, Gemeinwesen usw.). Bildungsprozesse vollziehen sich „im Suchen und Finden eines zwar gesellschaftlich eingebundenen und einengenden, aber individuellen Weges. [...] Es sind dann Lernangebote vonnöten. Der Findungsprozeß will durch Veran-

staltungen unterstützt werden, für die eine öffentliche Verantwortung reklamiert werden kann.“ (ebd., S. 91). Erwachsenenbildung als „Begleitung von Suchbewegungen“ (ebd., S. 97) unterstützt nur solche Veränderungen, „die sich über lernende Subjekte vollziehen“ (ebd.).

Er beschreibt darin auch die Suchbewegungen als Aushandlungen und dialogische Lernprozesse der Planenden mit den Lehrenden (ebd., S. 49). Und als wechselseitige Suchbewegungen zwischen Adressatinnen bzw. Adressaten und Planenden sowie auf der Interaktionsebene zwischen Teilnehmenden und Lehrenden. Bei den Planenden und Lehrenden geht es um eine Antizipation der Erwartungen der Adressatinnen bzw. Adressaten und Teilnehmenden, also um eine Antizipation auf zwei Ebenen (ebd., S. 154).

Dabei erweist es sich als Problem, daß die Erwartungen häufig nicht eindeutig, sondern eher in sich widersprüchlich sind oder daß von verschiedenen Teilnehmern auch unterschiedliche Erwartungen mitgebracht werden. Insofern ist es begreiflich, wenn in der Erwartungskonkordanz ein Schlüsselproblem der Erwachsenenbildung gesehen wird. (ebd., S. 99)

Tietgens wendet sich gegen eine rein ökonomische Interpretation der Marktorientierung von Erwachsenenbildung, die sich am Verhältnis von Angebot und Nachfrage ausrichtet. Vielmehr betont er, dass „Angebot“ und „Nachfrage“ in der Erwachsenenbildung nicht „auf der Hand“ liegen. Er schreibt: „Von gegenseitiger Suchbewegung zu sprechen, kann als eine bildungsrelevante *Ableitung des Marktprinzips* angesehen werden.“ (ebd., S. 98). Gesellschaftliche Wirklichkeit begegnet den Menschen nicht unmittelbar: „Menschliches Leben vollzieht sich vielmehr *im Modus der Auslegung*“ (ebd., S. 119).

In der Erwartungskonkordanz, so schreibt er, „kulminieren die verschiedenen Faktoren für das Gelingen von Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 131). Daraus leitet er die zentrale Frage für die Forschung ab, „wie sie die *Modalitäten des Sich-Findens und Nicht-Findens identifizieren* kann.“ (ebd., S. 132), dazu gehören auch das Untersuchen von Deutungsmustern, Handlungstheorien usw. Das Buch schließt damit, dass sich auch die Forschung der Erwachsenenbildung als Suchbewegung verstehen muss, „die es auf sich nimmt, ihrer Ziele nie ganz habhaft werden zu können“ (ebd., S. 155).

Tietgens macht deutlich, dass Bildung eine Arbeit an der eigenen Reflexivität und Identität ist, damit auch von Widersprüchlichem und Ambivalenzen geprägt ist und „Erwachsenheit zu dem Phänomen der Suchbewegung als Konstitutionsmerkmal von Erwachsenenbildung“ eine Affinität hat (ebd., S. 95). Kade (2011) sieht in seiner Rezeption des Buches im Fokus auf Suchbewegungen in einer fragilen Moderne „einen mehr als bloß latenten zeitdiagnostischen Subtext, den man wohl am besten mit den Stichworten Postmoderne und Risikogesellschaft kennzeichnen kann“ (S. 95).

INSTITUTIONELLE STRUKTUREN DER ERWACHSENENBILDUNG (1992)

In seinem Text *INSTITUTIONELLE STRUKTUREN DER ERWACHSENENBILDUNG* (1992) zieht er den Begriff „Suchbewegungen“ heran, um institutionelle Entwicklungen in der Erwachsenenbildung zu erklären:

Wenn sowohl die in der Erwachsenenbildung Tätigen als auch die an ihr gesellschaftlich oder als Adressaten Interessierten Institutionalisierungstendenzen zwiespältig begegnen, so ist dies darin begründet, daß Erwachsenenbildung sich prozessual in einer Suchbewegung realisiert. Sie wird erst in der Interaktion existent. Organisiertes Lernen von Erwachsenen ist von Konstellationen abhängig, die immer neu geschaffen werden müssen und die nicht generell fixierbar sind. [...] Erwachsenenbildung vollzieht sich in der Kommunikation zwischen denen, die weiterlernen wollen, und denen, die ihnen dafür eine organisierte Hilfe anbieten. Die Organisation dieser Hilfe muß die situationsspezifischen Bedingungen im Auge haben. Andernfalls gelingt die Interaktion nicht in einer Weise, die ihre Fortsetzung anregt. (1992, S. 141)

4 Rezeption des Begriffs

Fragt man nach dem Aufgreifen des Begriffs „Suchbewegung“ in der erwachsenenpädagogischen Literatur, wie ihn Tietgens ausformuliert hat, wird deutlich, dass der Begriff auch heute noch in aktuellen Publikationen zitiert wird – in unterschiedlicher Vertiefung und Ausdifferenzierung. Die Rezeption reicht von der Nennung des Begriffs „Suchbewegung“ mit und ohne Nennung von Tietgens bis hin zu einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit dem Begriff.

Betrachtet man exemplarisch die Publikation *ERWACHSENENBILDUNG ALS SUCHBEWEGUNG – ANNÄHERUNGEN AN EINE WISSENSCHAFT VON DER ERWACHSENENBILDUNG* (1986), ist diese nach der Zitationsanalyse (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021) in diesem Band auch diejenige Publikation, die über die vergangenen 30 Jahre hinweg am meisten in Bezug auf den Begriff Suchbewegung zitiert wurde. Sie ist insgesamt ein zentrales Werk von Tietgens (Kade, 2011). Die Zitationsanalyse zeigt ebenfalls, dass ein paar Texte von Tietgens sehr viel zitiert werden, einige im Mittelfeld liegen, einige nur vereinzelt zitiert werden. Insgesamt sind die Texte aber noch immer aktuell und werden zitiert. Das Buch von 1986 vereint die unterschiedlichen Bereiche, auf die Tietgens den Begriff „Suchbewegung“ anlegt. Im Prinzip könnte man sagen, dass er die Suchbewegungen auf fast allen didaktischen Handlungsebenen verortet (siehe hierzu auch das Modell von Flechsig und Haller (1975), welches er insbesondere mit Siebert (2000) auf die Erwachsenenbildung übertragen hat).

Man kann die folgenden Themenbereiche ausmachen, in denen in Anlehnung an Tietgens mit dem Begriff „Suchbewegung“ weitergearbeitet wurde und wird:

- als Metapher für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung; diese wird insbesondere während gesellschaftlicher Transformationen und Herausforderungen aufgerufen, so z. B. nach der Wiedervereinigung oder aktuell der Corona-Pandemie (Schreiber-Barsch & Stang, 2021),
- in der Biografieforschung,

- in Beiträgen zum Deutungslernen, Ermöglichungsdidaktik, konstruktivistische Lehr-Lern-Ansätze (mikro-didaktische Ebene),
- in Programmplanung und -forschung (mesodidaktische Ebene),
- als Charakteristikum der Erwachsenenbildung im Sinne einer Konkordanz wechselseitiger Suchprozesse.

Ohne hier alle Publikationen nennen zu können, in denen auf Suchbewegungen nach Tietgens Bezug genommen wird, möchte ich zu einigen der oben genannten Themenbereiche mit exemplarischen Nennungen einen kurzen Überblick geben.

4.1 Biografieforschung

Der Begriff „Suchbewegungen“ wurde in der Biografieforschung aufgenommen (Benedetti & Kade, 2012). Benedetti & Kade (2012) beschreiben das Konzept der Suchbewegung als Analysefokus und „spezifische thematische Kontinuitätslinie der Biografieforschung seit den frühen 1980er Jahren“ (ebd., S. 256). Sie rekurrieren auf die „Deutungsabhängigkeit des menschlichen Lebens“ und auf die anthropologische Begründung des Menschen als eines Lebens im „Modus der Auslegung“ (Arnold, Kade, Nolda & Schüssler, 1998). Sie gehen auf Tietgens ein, auf Bildungsprozesse als „Suchbewegung“ und auf die in modernen Gesellschaften notwendige institutionelle Unterstützung dabei. Sie heben Biografieforschung als Grundwissenschaft der Erwachsenenbildung hervor und betonen die Aufgabe der Biografieforschung, „die lebensgeschichtlich geprägten Deutungen aller an ihr beteiligten Personen, auch der Kursleiter, Dozenten, Fachbereichsleiter etc.“ zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wird auch von „diffuser Zielgerichtetheit“ der Bildungsprozesse gesprochen (ebd., S. 257).

Die Biografieforschung weist in ihrem grundlegenden Verständnis von der Deutungsabhängigkeit menschlichen Lernens darin eine ähnliche Grundannahme wie der nachfolgende Themenbereich auf. Dinkelaker (2017) schließt in seinen Forschungen zur Erwachsenenheit an Tietgens (1986) bei der Betrachtung der Figur des Erwachsenen an. Fuhr (2013) rekurriert ebenso darauf bei der Frage nach Erwachsenen als freie bzw. mündige Lernende.

4.2 Ermöglichungsdidaktik, Deutungslernen, konstruktivistische Lehr-Lern-Ansätze (mikrodidaktische Ebene)

Beispielhaft sei hier ein Text von Arnold (1996) genannt, in dem Lehren beschrieben wird als die Ermöglichung von Suchbewegungen, Perspektivverschränkungen und Deutungslernen. Arnold (2011) hebt hervor, dass Tietgens deutlich macht, dass die „Suchbewegungsbegleitung“ (ebd., S. 320) Wissen und Professionalität erforderlich mache. Er schreibt, „Coaching bedarf ebenso wie die Bildung einer Suchhaltung“ (Tietgens, 1986, S. 49) – keiner *Find*haltung. Es geht auf mikro- wie mesodidaktischer Ebene jeweils um ein nicht schließendes, sondern eben suchendes Handeln.

Teilnehmenden- und Zielgruppenorientierung als didaktische Prinzipien auf der mikro- und mesodidaktischen Ebene werden in Anlehnung an Tietgens als Möglich-

keit gesehen, den Fokus der beiderseitigen Suchbewegungen zu schärfen. Dabei bedeutet Teilnehmendenorientierung nicht, „den Adressaten die Wünsche vom Munde abzulesen“ (Tietgens, 1992, S. 33). Es geht vielmehr darum, was beide Seiten für sinnvoll halten. Ergebnisse der Teilnehmenden- und Adressatinnen-, bzw. Adressatenforschung unterstützen die planenden Erwachsenenbildner in ihren Suchbewegungen und reduzieren zu einem Teil die Unsicherheit über Erwartungen der jeweiligen Zielgruppen.

4.3 Programmplanung und -forschung (mesodidaktische Ebene)

In der Literatur zu Programmplanung wird der Begriff ebenso herangezogen (z. B. Henze, 1998; zu Planungsstrategien als Suchbewegungen, Lorenz, 2020). Während Tietgens pointiert das Antizipatorische der Planung und das Kommunikative der Lehre hervorhebt, bringt Gieseke (2000) handlungstheoretisch fundiert auch das Kommunikative am Planungs Handeln empirisch-theoretisch hervor. Der Begriff „Suchen“ war anschlussfähig für die empirisch-theoretische Modellentwicklung des „Angleichungshandelns“ (Gieseke, 2000, 2003). Gieseke hat in Detailanalysen herausgearbeitet, wie diese Suchbewegung aussieht und was es dafür braucht, um das professionell umzusetzen („Wissensinseln“).

Suchbewegungen der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner können als stellvertretende Deutung – als Antizipation gesehen werden (siehe hierzu von Felden, 2011 zur Auseinandersetzung von Tietgens mit Positionen von Enno Schmitz zur stellvertretenden Deutung). Im Grunde sind damit die Suchbewegungen auch etwas, das zentral professionstheoretisch ausgeleuchtet werden kann. Als Umgang mit professionellen Antinomien innerhalb gesellschaftlicher Widerspruchskonstellationen mit dem Fokus auf Suchen und nicht auf Schließend – findend im Sinne von Checklisten, starren Abläufen (von Hippel, 2011).

4.4 Charakteristika der EB: Konkordanz von Suchbewegungen

Die Planenden legen Bildung interpretativ im Programmplanungshandeln aus, wie Tietgens es beschreibt. Durch die Analyse des Handelns und der Analyse der Ergebnisse dieses Handelns (nämlich der Angebote und Programme) lassen sich durch Programmanalysen die Auslegungen von Bildung – und damit die Suchbewegungen – rekonstruieren (von Hippel & Fleige 2020). Tietgens hatte ein grundlegendes Interesse an den Ankündigungstexten und Programmanalysen (Nolda, Pehl & Tietgens, 1998 und Käßlinger in diesem Band).

Weiterbildungsprogramme sind gleichsam der Treffpunkt, an dem die Bedürfnisse der Adressaten an den „Erwartungserwartungen“ der Anbieter (Tietgens, 1994, S. 10) Klärung finden können. Wer etwas über die (wechselnden) Ziele und Inhalte des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung erfahren möchte, kann sich auf die Analyse ihrer Programme stützen. (Schrader & Ioannidou, 2011, S. 999)

Dabei ist ein „Programm [...] der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rah-

mung, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionell Handelnde.“ (Gieseke & Opelt, 2003, S. 46). Und weiter: „Das Programm ist das Ergebnis der professionell gesteuerten Aushandlungsprozesse von Bedarfen, Bedürfnissen, gesellschaftlichen Suchbewegungen, konzeptionellen Überlegungen und individuellen Interessen“ (ebd., S. 46).

Angebote sind sowohl Schnittstelle für die Suchbewegungen, „die Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum“ (Gieseke & Opelt, 2002, S. 2) als auch Ergebnisse der Suchbewegungen. Weiterbildungsprogramme stellen

einerseits Ergebnisse historischer Suchbewegungen dar; sie enthalten im Wesentlichen die Weiterbildungsbedarfe und -motive, die bisher schon in fachliche Lerninteressen umgesetzt werden konnten und damit artikulierbar geworden sind. Zugleich und zum anderen enthalten gute Bildungsprogramme [...] Entwürfe und Appelle der Anbieter an die Adressaten zur Entwicklung und Artikulation künftiger Bildungsinteressen. Nur in Auseinandersetzung mit solchen Entwürfen kann Weiterbildungsmotivation wachsen, sich in fach- oder themenbezogenen Lerninteressen konkretisieren und schließlich zur tatsächlichen Teilnahme führen. (Körper, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader & Wilckhaus, 1995, S. 10)

Das Neue an Tietgens' Ausführungen zu Suchbewegungen ist insbesondere der Fokus auf die Konkordanz von Suchbewegungen und auf beiderseitige Suchbewegungen als Charakteristika von Erwachsenenbildung. Dies geschieht auf mesodidaktischer genauso wie auf mikrodidaktischer Ebene (auf dem Begriff der Konkordanz aufbauend zu (Nicht-)Passung bei Dropout siehe Hoffmann, Thalhammer, von Hippel & Schmidt-Hertha, 2021). Fleige (2022) rekurriert auf Tietgens' Ausführungen und legt mit der Konzeptualisierung von „Nutzen“ einen Begriff vor, der die Adressatinnen-bzw. Adressaten- und Programmforschung verbindet.

5 Ausblick

Der anthropologisch fundierte Begriff „Suchbewegungen“ verdeutlicht, dass für die Konstituierung von Erwachsenenbildung die Suchbewegungen der Adressatinnen und Adressaten (die die Adressaten-, Teilnehmenden- und Biografieforschung untersucht) und die Suchbewegungen der planenden und lehrenden Erwachsenenbildner (die die Kurs-, Lehr-Lern-, Programm- und Professionsforschung untersucht) notwendig sind.

Bei der Auslegung von Bildung geht es immer auch um die Frage nach Bildungszielen und den didaktisch gestalteten Mitteln und Wegen dahin. So beinhaltet der Satz: „Jede Bildungsanstrengung offenbart ein Menschenbild“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 21) nicht nur die Frage nach den anthropologischen Grundlagen von Bildung, d. h. die Frage nach dem, was die Erwachsene und den Erwachsenen als Lernende bzw. Lernenden ausmacht in seiner/ihrer Bildsamkeit und Lernfähigkeit, sondern eben auch die Frage nach den Zielen, Mitteln und Wegen. Lernprozesse benötigen neben Offenheit auch eine begleitende Struktur. Die Bildungsanstrengungen und dahinter

liegenden Bildungsauslegungen beziehen sich auf beide Seiten: die der Adressatinnen bzw. Adressaten und die der Planenden und Lehrenden und damit der jeweiligen Suchbewegungen. Der Begriff „Suchbewegung“ ist ein Zugang, um die Charakteristika organisierter Erwachsenenbildung zu definieren, da sie als Konstitutionsbedingung gelten können.

Als interessante Forschungsfragen, die an diesen Begriff anschließen können, lassen sich beispielhaft und nicht abschließend die folgenden formulieren:

- Wie sehen Suchbewegungen im eher verpflichtenden Bereich und/oder mit relativ festgelegtem Curriculum aus? (siehe zu den Dimensionen und Abstufungen von Freiwilligkeit und Zwang im Bereich Beratung Pätzold & Ulm, 2015 und zu einer aktuellen Zitation der Suchbewegungen dazu Palicha & Weiß, 2020).
- Wie sehen Suchbewegungen und Abstimmungen zwischen mehreren beteiligten Akteuren aus? (siehe für den Bildungsurlaub Robak et al., 2015)
- Welche Bedeutung haben die Inhalte für Weiterbildungsentscheidungen und Suchbewegungen der Teilnehmenden? (z. B. Kulmus, 2021).

So bleibt die detaillierte empirisch-theoretische Beschreibung und Ausdifferenzierung, wie beiderseitige Suchbewegungen auf mikro- wie mesodidaktischer Ebene zu Konkordanz oder Nicht-Konkordanz führen, ein spannendes Untersuchungsfeld.

Literatur

- Arnold, R., Kade, R., Nolda, J. & Schüssler, S. (1998). *Lernen und Lehren im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (5), 719–730.
- Arnold, R. (2011). LehrerCoaching – Herzstück einer transformativen Weiterbildung von Lehrkräften. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (2. Aufl., S. 315–323). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Benedetti, S. & Kade, J. (2012). Biographieforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. (S. 250–262). Berlin: Barbara Budrich.
- Dinkelaker, J. (2017). Operationen am offenen Lebenslauf – Varianten der Kommunikation lebensgeschichtlicher Selbstverhältnisse in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Biographie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung*. (S. 201–214). Berlin: Barbara Budrich.

- Felden, H. von (2011). „In der Erwachsenenbildung dient die stellvertretende Deutung der Steigerung der Reflexivität und dem Lernen auf dem Weg zum Bildungsprozess.“ Hans Tietgens und das Problem der Deutung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (Erwachsenenpädagogischer Report, Band 16. S. 86–89).
- Flehsig, K.-H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.
- Fleige, M. (2022, i. E.). *Weiterbildungsnutzen. Facetten eines Konzepts – bildungstheoretische Erschließung und Bestimmung*.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (2019): Programm- und Angebotsentwicklung. Band 3: Lehrbücher für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fuhr, T. (2013). Erwachsene als freie Lerner. Kritik eines Modells. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (4), S. 29–32.
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. (S. 189–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2002). *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. Erste Fassung*. Verfügbar unter: [http://www2.hu-berlin.de/kubi/Kulturelle Bildung Programmanalyse.pdf](http://www2.hu-berlin.de/kubi/Kulturelle%20Bildung/Programmanalyse.pdf)
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske und Budrich.
- Henze, C. (1998). *Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), 45–57.
- Hippel, A. von & Fleige, M. (2020). Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung und Lebenslauf. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*. (S. 95–109). Bielefeld: wbv Publikation.
- Hoffmann, S., Thalhammer, V., Hippel, A. von & Schmidt-Hertha, B. (2021). Situative (Nicht-) Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44, 241–262.
- Kade, J. (2011). Erwachsenenbildung als (biographische) Suchbewegung. *Erwachsenenpädagogischer Report*, 1 (16), 94–98.

- Körper, K., Kühlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsprogramm im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen*. Bremen: Institut für Erwachsenenbildungsforschung.
- Kulmus, C. (2021). *Weiterbildungsbeteiligung als Suchbewegung – Die Vergessene Bedeutung von Inhalten für Weiterbildungsentscheidungen*. *EP Education Permanente* 1/2021, S. 8–9. Verfügbar unter: <https://www.ep-web.ch/de/artikel/weiterbildungsbeteiligung-als-suchbewegung-die-vergessene-bedeutung-von-inhalten-fuer-weiterbildungsentscheidungen>
- Lorenz, L. (2020). *Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung: Planungsstrategien zur Gestaltung von anbieterbezogenen Programmarten*. Dissertation, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Hannover.
- Mitscherlich, A. (1962). Revision der Vorurteile. *Der Monat* 1962 Nr. 165, 7–21.
- Mitscherlich, A. (1996/1963). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. (10. Auflage) München: Piper.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Edition Körper Stiftung.
- Nolda, S., Pehl, K. & Tietgens, H. (1998). *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. Frankfurt a.M.: DIE.
- Palicha, M. & Weiß, M. (2020). Parallele Welten im Universum der Volkshochschulen. Versuch über Tietgens Metapher von der doppelten Suchbewegung. *Volkshochschulen in Berlin. Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.*, 1, 38–52.
- Pätzold, H. & Ulm, S. (2015). Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38, 183–196.
- Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L. & Pohlmann, C. (Hrsg.). (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schrader, J. & Ioannidou, A. (2011). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung - Weiterbildung: Handbuch der Erziehungswissenschaften* 4 (S. 259–269). Paderborn: Schöningh.
- Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (2021). *Lernwelt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. (3. Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. (S. 177–235). Baltmannsweiler: Bergbücherei Schneider.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. (S. 122–144). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.

- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1992). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. *Studienbibliothek für Erwachsenenbildung*, 1 (1), 140–158.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1970). Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Westermann-Taschenbuch 88: *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung* (Ergebnisbericht) Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/0dpd-sk78>

Die Welt von gestern auf der Bühne?

(Biografische)Suchbewegungen (in) der Erwachsenenbildung

JOCHEN KADE

Das Buch ERWACHSENENBILDUNG ALS SUCHBEWEGUNG (Tietgens, 1986) – erschienen mit dem Untertitel „Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“ – ist sicher Hans Tietgens' zentrale, umfassendste und theoretisch ambitioniertere Studie zur Erwachsenenbildung.¹ Veröffentlicht hat er sie 1986 in der Reihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG², welche von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes herausgegeben wurde und die über viele Jahre Marksteine des wissenschaftlichen Diskurses zur Erwachsenenbildung setzte. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung war Tietgens 64 Jahre und stand kurz vor seiner Verabschiedung als Leiter der PAS, die sich dann doch noch länger hinausschob, bis seine Nachfolge endlich gesichert war. ERWACHSENENBILDUNG ALS SUCHBEWEGUNG stellt insofern Hans Tietgens' wissenschaftliches Vermächtnis dar – das vorläufige Resultat seiner Suchbewegungen. Vorarbeiten gibt es zahlreiche, zuletzt an exponierterer Stelle im Rahmen der von Klaus Mollenhauer (1972 ff.) herausgegebenen 14-bändigen Buchreihe, die einen „kritischen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Erziehungswissenschaft“ gibt. Ein Abschnitt, der mit „beiderseitige Suchbewegungen“ überschriebener ist, findet sich in dem Band von Hans Tietgens „Erwachsenenbildung“ von 1981 im zweiten Kapitel unter der Überschrift „Bedingungen des Zustandekommens“.

1 Bildung als Suchbewegung

Mit dem Konzept der Suchbewegung nimmt Hans Tietgens einen Gedanken auf, den Alexander Mitscherlich zuerst in seinem „aus dem Wunsch nach Emanzipation“ (Mitscherlich, 1973, S. 368) geschriebenen sozialpsychologischen Nachkriegsbesteller AUF DEM WEG ZUR VATERLOSEN GESELLSCHAFT (1967/1973) als Kern eines modernen Bildungsverständnisses entwickelt hat. In modernen Gesellschaften fehle dem Menschen jeglicher Halt an einem gesicherten Weltbild. Wenn er sich unter diesen Bedingungen nicht ohnmächtig als Teil einer blinden Masse in sein Schicksal als dessen Spielball fügen will, sondern darauf insistiert, sein Leben als mündiges Subjekt zu

1 Vgl. dazu auch Wittpoth (2011).

2 Die Reihe wird (zunächst) von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS), später vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegeben; sie erscheint seit 1967, zunächst im Westermann Verlag, seit 1983 im Klinkhardt Verlag; seit 2000 im W. Bertelsmann Verlag.

führen, muss er seinen Lebensweg immer erst suchen. Er findet ihn nicht fertig vor, sodass er ihn – gleichsam im Modus von Erziehung – bloß zu übernehmen hätte. Moderne Bildungsarbeit muss daher stets die Form der Begleitung einer Suchbewegung annehmen.³

Jeder kann zu dem, was er jeweils ist, nur durch Bildung (im Orig. kursiv) geworden sein [...] Durch Bildung kann ich versuchen, den Täuschungen über die Welt, über die anderen und vor allem über mich selbst zu entgehen. (24/5)

Dabei hat man die

Wahrheit über sich selbst [...] nicht, man sucht sie und ist unbefriedigt bis zum Ende des Lebens. Diese dynamische Definition von Bildung sagt uns, daß sie Suchbewegung (im Orig. kursiv) und zunehmend koordiniertes Suchen ist. [...] Alles dogmatisch Gewisse ist das Ende der Bildung [...]. Wo ein vom Kollektiv verhängtes Verbot, zu suchen und zu fragen, stärker ist, wird Angst im Fragenden erweckt [...]. Es gibt offenbar sehr viel mehr Menschen, die durch früh übernommene Vorurteile in ihren Neigungen zerstört und in ihrer natürlichen Neugier, in ihrem Suchen nicht angesprochen oder gar niedergeschrien wurden, als von der Anlage her unbegabte und unbewegliche. (ebd., S. 25/6)

2 Universalisierung des Konzepts

In Tietgens' Studie *ERWACHSENENBILDUNG ALS SUCHBEWEGUNG* dient das Konzept *Suchbewegung* nicht mehr nur der Analyse des direkteren Zusammenspiels. Heute würde man sagen, es dient der Kommunikation zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Adressaten bis zum Zustandekommen von Kursen in jeglicher Form. Noch spezieller und anspruchsvoller dann: von Bildungsprozessen. Das Konzept Suchbewegungen wurde universalisiert. Es ist zu einem Generalschlüssel zum Verständnis des Lernens und der Bildung Erwachsener geworden. Die Erwachsenenbildungswissenschaft, so die Überschrift des zweiten Kapitels, befindet sich auf der „Suche nach ihrem Gegenstand“. Es ist „kein Zeichen von Unzulänglichkeit, wenn in der Suche nach ihrem Gegenstand eine permanente Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft gesehen [wird]“ (Tietgens, 1986, S. 30). Das dritte Kapitel behandelt die „beiderseitigen Suchbewegungen“ zwischen dem „Anspruch der Theorie“ und den „Erfahrungen der Praxis“. Dabei betont Hans Tietgens die Rolle der Biografiefor schung als Grundwissenschaft der Erwachsenenbildung. „Die Biographieforschung“ – so heißt es unter Bezug auf Veröffentlichungen von Horst Siebert über Lernen im Lebenslauf und Jochen Kade über gestörte Bildungsprozesse, beide aus dem Jahr 1985 – „kommt dem, was eine Theorie der Erwachsenenbildung zu unterstützen vermag, am nächsten“ (ebd., S. 48). Sie vermag – so Tietgens – zu begründen, „was es

3 Es liegt nahe, dass dieses Bildungskonzept inzwischen fester Bestandteil elaborierten didaktischen Wissens ist (Arnold, 1996).

heißt und inwiefern es berechtigt ist, von Erwachsenenbildung als einer Suchbewegung zu sprechen“ (ebd.).

Das vierte Kapitel behandelt die Suchbewegungen zwischen dem „Bedarf des Erwachsenenbildungsalltags“ und den Beiträgen der Bezugswissenschaften, insbesondere der Humanwissenschaften. Das sechste Kapitel behandelt die „wissenschaftliche Annäherung“, ist selber also eine Suchbewegung hin zu den Suchbewegungen zwischen Bildungsangeboten generell – nicht mehr nur der Erwachsenenbildungseinrichtungen und den Erwachsenen. Im abschließenden siebten Kapitel werden schließlich unter der Überschrift „Erwachsenendidaktik als Herausforderung für ein Forschungsprogramm“ Forschungsstrategien diskutiert, die bei der Analyse von „Knotenpunkten didaktischen Handelns“ relevant sein können“ (ebd., S. 135). Tietgens skizziert Perspektiven für ein Forschungsprogramm, das es ermöglicht, den „Problemen der Erwachsenenbildung als Suchbewegung systematischer nachzugehen“ (ebd.). Es geht, so der pointierende Schlusssatz, darum zu erkennen, „wie Barrieren gegenüber Suchbewegungen abgebaut werden können“ (ebd., S. 148).

3 Zeitdiagnostische Bezüge: Nachkriegserfahrungen, Risiko- und Moderne-Diskurs

Wenn man heute, nach fast 40 Jahren die „Suchbewegungen“ erneut liest,⁴ fällt auf, wie durchgehend und betont Tietgens' Analysen der Erwachsenenbildung auch sprachlich von Erfahrungen und Diagnosen der Fragilität, der Unsicherheit, der Uneindeutigkeit, auch von Ambivalenzen handeln, auch des „Risikos, das mit der Beteiligung an Bildungsprozessen eingegangen [wird]“ (ebd., S. 20) sowie den „Verunsicherungen des Lebens und das Wagnis des Lernens“ (ebd., S. 19). Wer „die Verunsicherungen an sich selbst erfahren hat, scheint auch weniger die Verunsicherungen zu fürchten, die mit einem Bildungsangebot verbunden [sind]“ (ebd., S. 20) – und zwar nicht nur der Erwachsenenbildung im engeren Sinne, sondern der Gesellschaft generell sowie im speziellen der Moderne. Diese Erfahrungen verweisen auf die Ansätze in der Nachkriegszeit, durch eine kulturelle Rückbesinnung mit der Absicht der Erneuerung zu verhindern, dass sich die totalitären gesellschaftlichen Verhältnisse wiederholen. Dies ist auch ein unverkennbares Motiv von Alexander Mitscherlichs Studie, prägnant schon im Titel *AUF DEM WEG ZUR VATERLOSEN GESELLSCHAFT*. Tietgens' emphatische Begründung von Bildung als Suchbewegung ist nur zu begreifen, wenn man sie im Zusammenhang der „Kultur der Gegenwart“ sieht, auf die Mitscherlich verweist.⁵ Die

Vernichtungsmittel – und das ist die geschichtliche Neuheit – haben [...] einen Grad der Wirksamkeit erreicht, der den Fortbestand der Menschheit gefährden kann. Kriegswun-

4 Es ist sicher nicht unbedeutend, aus der Perspektive welcher der Tietgens (aus der Generation der Kriegsheimkehrer) nachfolgenden Generationen dies geschieht, zunächst etwa der Nachkriegsgeneration oder der Generation Babyboomer.

5 Darauf bezogen verliert die Altersdifferenz zwischen Alexander Mitscherlich, geboren 1908, und Hans Tietgens, geboren 1922, eher an Bedeutung. Eine Nähe zu Mitscherlich blieb erhalten, wie die Einladung von Mitscherlich für den Einleitungs-vortrag auf dem Volkshochschultag 1961 in Frankfurt vermuten lässt.

den wurden bisher durch langsames Überwachsen der Generation ausgeglichen. Wenn jetzt die Schädigung der Erbsubstanz als Kriegsfolge näher rückt, dann ist jener Punkt erreicht, wo die biologischen Prozesse [...] die Wunden nicht mehr ausgleichen können. Dann sind wir bei einem Punkt irreparabler Zerstörung der Erbsubstanz angelangt, die eine Fortdauer der menschlichen Kultur in Frage stellen würde. (ebd., S. 22)

Jeder „Fortschrittsoptimismus“ hat sich daher als „ungerechtfertigt erwiesen. [...] Das Ausmaß von paranoider Realitätsverkenntung, welches das politische Bewußtsein der Gegenwart durchsetzt, ist kaum zu überschätzen“ (ebd., S. 23). Es ist eine Folge der „psychischen Regression [...], daß die Ansprechbarkeit für Konzepte, die eine aktive, selbst gestaltende Anteilnahme verlangen, nicht auf eine Suchneigung in den Massen treffen“ (ebd., S. 369). Andererseits haben Verweise auf Erfahrungen der Verunsicherung in Tietgens' „Suchbewegungen“ auch einen mehr als bloß latenten zeitdiagnostischen Subtext, den man wohl am besten mit den Stichworten Postmoderne und Risikogesellschaft kennzeichnen kann (vgl. zum Risikodiskurs in der Erwachsenenbildung Kade, 2001). Es erscheint mir kein Zufall zu sein, dass in demselben Jahr, in dem die Suchbewegungen erschienen, auch Ulrich Becks RISIKOGESellschaft (Beck, 1986) mit dem Untertitel „Auf dem Weg in eine andere Moderne“ ihre Erfolgsgeschichte beginnt – ein Jahr nach der Atomreaktorkatastrophe in Tschernobyl.

Im Unterschied zu Horst Siebert, von dem 1985 seine das Identitätsproblem universalisierende Studie IDENTITÄTSLERNEN IN DER DISKUSSION (Siebert, 1985) und schon zwei Jahre vorher ERWACHSENENBILDUNG ALS LEBENSHILFE (Siebert, 1983) erscheint, haben die von Tietgens mit einem ähnlich universellen Anspruch geschriebenen „Suchbewegungen“ indes einen durchweg konstruktiven Impuls. Das Konzept der Suchbewegung löst das durch die Moderne entstehende Problem des Verlustes normativ und theoretisch gesicherter fester Bezugspunkte, indem der Prozess als Suchbewegung auf Dauer gestellt wird. In einer gleichsam kulturevolutionären Haltung, die sich sozialphilosophisch am Plädoyer von Helmut Schelsky (1957) für eine Institutionalisierung von Dauerreflexion orientiert, an einer normativ entkernten, auf das formale Konzept der Verständigung zentrierten Theorie von Jürgen Habermas (1981) und damit letztlich an Niklas Luhmanns (1984) Verständnis von Gesellschaft als Kommunikation.⁶ Das Konzept „Suchbewegungen“ ist Tietgens' Versuch, seine offenkundige, im Grunde auch ästhetisch-kulturell basierte Sensibilität für die Impulse des modernitätstheoretischen Diskurses der 1980er Jahre, d. h. immer auch seiner Verantwortlichkeit für die Erwachsenenbildung und auch die PAS, konkreter: deren auf Dauerhaftigkeit und Stabilität abzielende Institutionalisierung zu vereinbaren. Die Erfolgsgeschichte der Erwachsenenbildung ist auch die Erfolgsgeschichte der PAS, welche im DIE eine bildungspolitisch offensive, europäisch ausgerichtete beeindruckende Gestalt angenommen hat. Für Hans Tietgens werden Suchbewegungen gewissermaßen zu dem einzigen Festen und Gewissen in einer fragilen Moderne, zum festen Haltepunkt der Erwachsenenbildung in einer haltlosen Welt, die selbst nicht vor der Erwachsenenbildung halt macht.

6 Vgl. demgegenüber die normativ interessierte Rezeption des Habermasschen Verständniskonzepts für die Erwachsenen- und Weiterbildung bei Erhard Schlutz (1985).

4 Biografische Suchbewegungen als Kern der Erwachsenenbildungsrealität

Im Mittelpunkt des von Hans Tietgens entwickelten Konzepts der „Suchbewegungen“ stehen dabei die biografischen Suchbewegungen, weil die auf „Erwachsenbildungsangebote gerichteten Suchbewegungen [...] eine Vorgeschichte (haben)“, sie einer „lebensgeschichtlichen Entwicklung“ (Tietgens, 1986, S. 101) entspringen. Das ist das Thema des fünften Kapitels über die „Wissenschaft von der Erwachsenenbildung und ihre anthropologischen Voraussetzungen“. Tietgens geht von der allgegenwärtigen „Verflüchtigung“ der Idee der Bildung aus, sodass „Lernen im Zwecknotwendigen“ aufzugehen drohe. Dagegen bindet er die Begründung der Erwachsenenbildung an eine Idee von Bildung, die auf die „Arbeit des Menschen an sich selbst in der Auseinandersetzung mit einer un abgeschlossenen Welt“ (ebd., S. 14) abzielt. „Träger von Bildungsprozessen“ (ebd., S. 88) ist dabei die Individualität. Nur wenn sich das Lernen im *lebensgeschichtlichen Relevanzsystem* bewegt und es gelingt, dieses „beweglich zu halten“, dann findet eine „Bewegung auf Bildung“ (ebd., S. 9) hin statt. Denn Bildung setzt die Entdeckung von Neuem, die Störung der „Eindeutigkeit von Perspektiven“ sowie das Aufbrechen des „zwangsläufigen lebensgeschichtlichen Prozesses der Verengung“ (ebd.) voraus. Die „Bildungsrelevanz des Verständnisses von Erwachsenenheit liegt in den Anforderungen der sozialen Selbstverpflichtung“ (ebd., S. 90). „Bildungsprozesse vollziehen sich im Suchen und Finden eines zwar gesellschaftlichen eingebundenen und einengenden, aber individuellen Wegs“ (ebd., S. 91). Dabei gelte es, „Stabilität und Veränderungen der eigenen Person in der Balance“ zu halten (ebd.). Darin sieht Hans Tietgens die „bleibende Aufgabe“ des Erwachsenen: in der „Balance individueller und sozialer Identität, ein Selbst mit erkennbarer Lebenslinie zu sein und Rollenansprüchen gerecht zu werden, die mit den Situationen wechseln“ (ebd., S. 92).

Die „Affinität (dieses) Entwurfs von Erwachsenenheit zu dem Phänomen der Suchbewegung als Konstitutionsmerkmal wird erst voll verständlich, wenn bedacht wird, dass das Individuum ein Konstrukt für Annäherungsversuche und Zwischenbewegungen“ (ebd., S. 95) ist. Die „allseitige Verunsicherung, aus der heraus Erwachsenenbildung zustande kommt“ (ebd., S. 98), der „Ursprung der Verunsicherung und der Suchbewegungen liegt nicht in äußeren Anlässen, [...] sondern an den Erwartungen, die an den Erwachsenen als solchen, unabhängig von seinem Status gerichtet sind“ (ebd., S. 89); darin, dass „Selbstverantwortlichkeit und Reflexivität die zentrierenden Kennzeichen von Erwachsenenheit und von Bildung“ (ebd., S. 96) sind. Man könnte – so Tietgens zum Abschluss dieses Kapitels – einwenden, dass die „Fülle dessen, was unter dem Namen Erwachsenenbildung geschieht“, nicht erfasst werden kann, wenn man sie unter dem „Gesichtspunkt der Suchbewegung und (des auf sie bezogenen) Deutungsmusteransatzes“ stelle (ebd., S. 125). Damit würde man allerdings übersehen – so Tietgens weiter –, dass „Erfolgskriterien für Lernende nur aus Deutungen der Subjekte verstanden werden können, mit denen sie ihren eigenen Lebenszusammenhang für sich wirksam auslegen“ (ebd.), damit also ihre Biografie kon-

struieren. In der „Erwachsenenbildungsrealität“ – so das Credo von Hans Tietgens in den „Suchbewegungen“ – steht das „Subjekt eines verunsicherten Handelns im Mittelpunkt. Oder sollte dies jedenfalls. Es kann in seinen Lernbewegungen nur aus seinem biographischen Zusammenhang verstanden werden. Auf ihr ist alle Didaktik zu beziehen“ (ebd., S. 132).

5 40 Jahre später: Zukunftsaspekte der (Bildungs-)Biografieforschung

Die von Hans Tietgens in seiner Studie von 1986 diagnostizierte fundamentale Begründung der Erwachsenenbildung aus der Biografie der Erwachsenen heraus und damit die zentrale Rolle der Biografieforschung hat sich in dieser Ausschließlichkeit nicht bewahrheitet. Inzwischen scheint die dabei indes nicht auf Hans Tietgens Bezug nehmende, sondern auf eine zunehmende Anzahl empirischer Arbeiten rekurrende Organisations- und Institutionsforschung,⁷ der Biografieforschung endgültig ihren Rang abgelaufen zu haben. Auch die videobasierte Interaktionsforschung (Kade, Nolda, Dinkelaker & Herrle, 2013) gewinnt inzwischen an Gewicht. Dies nicht zuletzt auf Grund der durch die modernen Kommunikations- und Speichertechnologien enorm gewachsenen technischen Möglichkeiten qualitativer empirischer Forschung. Aber gleichwohl hat die (Bildungs-)Biografieforschung auf Erwachsenenbildung seit Mitte der 1980 Jahre unser Wissen über Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener nicht nur erheblich anwachsen lassen, sie verspricht auch für die Zukunft neue, theoretisch gehaltvolle und methodisch elaborierte Befunde. 1985, ein Jahr vor Tietgens' Studie über Erwachsenenbildung als Suchbewegung, war unter dem Titel *DIFFUSE ZIELGERICHTETHEIT. REKONSTRUKTION EINER UNABGESCHLOSSENEN BILDUNGSBIOGRAPHIE* (Kade, 1985) eine kleinere, immer wieder zumindest dem Titel nach zitierte Untersuchung zur lebensgeschichtlichen Aneignung von Bildungsangeboten (Benedetti & Kade, 2012) erschienen. Auch wenn dies zunächst nicht geplant war, sondern gleichsam eine der Forschung immanenten Suchbewegung zuzuschreiben ist: Wenn Bildungsbiografien prinzipiell unabgeschlossen sind, interessiert natürlich, wie sie weitergehen. Was lag näher als nach 25 Jahren – einem Vierteljahrhundert also – in der Perspektive auf qualitative Längsschnittstudien zu Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener noch einmal qualitative Interviews mit bereits interviewten Personen durchzuführen. Interessant ist zu sehen, was aus den Suchbewegungen geworden ist und zugleich zu untersuchen, ob der Begriff Suchbewegungen hier überhaupt richtig am Platz ist, ob es sich nicht vielleicht eher um kontingente Prozesse des Findens handelt ohne ein vorangegangenes Suchen, ein Finden, das dann gleichwohl zur Strukturbildung im Lebensverlauf genutzt wird. Aber damit würde ich ein neues Thema beginnen (Kade, 2023; Kade, 2020; Kade & Nolda 2014; Fischer & Kade 2012).

7 Vgl. allgemein Kühl, Strodtholz & Taffertshofer (2009); für die Erwachsenenbildung Dollhausen, Feld & Seitter (2010).

Hans Tietgens' „Suchbewegungen“ sind eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, den Kosten, vielleicht auch mit den Gefahren, letztlich also mit den kulturellen und biografischen Risiken institutioneller Erstarrung und individueller Begrenzung im Zeitverlauf. Eine Auseinandersetzung aus der Sicht eines beruflichen Lebens in der PAS, das wie bekannt einen eher kontingenten Ausgangspunkt hatte.⁸ Zur Wahl stand ja bei Beginn der Berufslaufbahn auch die Arbeit als Dramaturg am Theater. War es – noch in Sichtweite der Nachkriegserfahrungen – nur die Kantine, die den Ausschlag gab, oder – allgemeiner – ein innerer Kompass, als Hans Tietgens sich als Individuum zur Gesellschaft ins Verhältnis setzte, auf der Suche nach seinem „individuellen Gesetz“ (vgl. zu diesem Thema Safranski, 2021)? Alexander Mitscherlich endet seine Studie mit einem längeren Zitat aus Bertolt Brechts *NEUE TECHNIK DER SCHAUSPIELKUNST*:

Das Selbstverständliche wird in gewisser Weise unverständlich gemacht, das geschieht aber nur, um es dann um so verständlicher zu machen. Damit aus dem Bekannten etwas Erkanntes werden kann, muß es aus seiner Unauffälligkeit herauskommen; es muß mit der Gewohnheit gebrochen werden, das betreffende Ding bedürfe keiner Erläuterung. (Brecht, 1951)

Möglich, dass auch für Hans Tietgens hinter dem Konzept von Bildung als Suchbewegung eine solche theatralische Vorstellung eines „Verfremdungseffektes“ stand. Seine engagierten Berichte zur Lage des Theaters in Deutschland der frühen Nachkriegszeit zeigen, dass er sich gut im Theater auskannte. Sie waren bei aller Kritik immer mit einem entschiedenen Blick nach vorne gerichtet: in die Zukunft eines neuen Deutschlands. „Erschreckend, dass ausgesprochen Neues aus Deutschland nicht geboten werden konnte. Die Bindung an bestimmte Urmotive ist zu spüren. Und es wird eine charakteristische Durchdringung von Erlebnis und Distanz, von Leidenschaft und Einsicht versucht“ (Tietgens, 1950).⁹ In pädagogischer Absicht sind Suchbewegungen ohne – wohlwollend, aber immer bestimmt kommentierte – Versuche nicht zu haben. Bildung auf der Bühne im mehrfachen Sinne.

Literatur

- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik* 42(5), 719–730.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁸ Ein für kontingenzgeprägte Lebensläufe in modernen Gesellschaften (Kade, 2015) keineswegs ungewöhnlicher Sachverhalt. Tietgens hat diese, auch theoretisch von ihm reflektierte Kontingenz (siehe oben), nicht zuletzt durch den Nationalsozialismus und den Krieg gewissermaßen „am eigenen Leib“ erfahren.

⁹ Siehe auch die aufschlussreiche biografische Notiz von Jürgen Habermas zur Begegnung mit Hannes (!) Tietgens, „wie wir ihn nannten“, im Theater-Studienkreis der (vorausweisend?) Volkshochschule Bonn 1951/2 (Habermas, 2022).

- Benedetti, S. & Kade, J. (2012). Biographieforschung. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch der qualitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 250–262). Opladen: Barbara Budrich.
- Brecht, B. (1951). *Neue Technik der Schauspielkunst. Versuche*, Heft 11, Frankfurt, S. 91 ff. (zit. n. Mitscherlich 1973, S. 375–376).
- Dollhausen, K., Feld, T. & Seitter, W. (Hrsg.). (2010). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens)*. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, M. E. & Kade, J. (2012). Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch der qualitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 612–625). Opladen: Barbara Budrich.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2022). Erinnerungen an Hans Tietgens 1951/52. In P. Ciupke & P. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern: Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 27–28). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004825w>
- Kade, J. (1985). Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In D. Baacke & T. Schulze. (Hrsg.), *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele* (S. 124–141). Weinheim: Beltz.
- Kade, J. (2001). Risikogesellschaft und riskante Biographien. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen* (S. 9–38). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kade, J. (2015). Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen in der Erziehungswissenschaft. In P. Wehling (Hrsg.), *Vom Nutzen des Nichtwissens. Interdisziplinäre Perspektiven und Deutungen* (S. 143–170). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839426296>
- Kade, J. (2017). Vergangene Zukunft im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In C. Hof & H. Rosenberg, (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. (S. 13–44). Opladen: Barbara Budrich. Zuerst in: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 24(1), 29–52.
- Kade, J. (2020). Bildungsbiographien – Bildungsgestalten – Biographisierung. Spuren von 1968 in (bildungs-)biographischen Erzählungen von 1984 und 2009. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 31–62). Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, J. (2023). *Individualität, Solidarität, Schicksal. Selbstbildung zwischen 1984 und 2009*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2013), *Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J. & Nolda, S. (2014). 1984/2009 – Bildungsbiografische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(4), 588–606.

- Kühl, S., Strodtzholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.). (2009). In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch der qualitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. (S. 250–262). Opladen: Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mitscherlich, A. (1961). *Revision der Vorurteile als Bildungsziele*. Vortrag auf dem Deutschen Volkshochschultag in Frankfurt a. M. (23.11.1961).
- Mitscherlich, A. (1973). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. Ideen zur Sozialpsychologie. (erste Auflage der Neuausgabe 1973; Erstausgabe 1967). München: Piper.
- Mollenhauer, K. (1972 ff.) (Hrsg.). *Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (Buchreihe). Weinheim: Beltz Juventa.
- Safranski, R. (2021). *Einzeln sein. Eine philosophische Herausforderung*. München: Carl Hanser.
- Schelsky, H. (1957). Ist Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie. *Zeitschrift für evangelische Ethik* 1(6), 153–174.
- Schlutz, E. (1985). Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(5), 563–576.
- Siebert, H. (1983). *Erwachsenenbildung als Bildungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebert, H. (1985). *Identitätswissen in der Diskussion*. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS).
- Tietgens, H. (1950). Bilanz des ratlosen Theaters. *Bonner Stadtanzeiger*.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung* (Grundfragen der Erziehungswissenschaft; Band 14). München: Juventa.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (2011). Zu Hans Tietgens: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16). Berlin: HU Berlin.

Anmerkung

Eine frühere Version dieses Aufsatzes erschien im Anschluss an ein Symposium zum 90. Geburtstag von Hans Tietgens in der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie wurde für diese Festschrift zum 100. Geburtstag fortgeschrieben, grundlegend überarbeitet und erweitert.

Bildung, Wissenschaft und Gesellschaftsinterpretation

JÜRGEN WITTPOTH

Hans Tietgens hatte eine singuläre Position im Feld der Erwachsenenbildung und der ihr gewidmeten Wissenschaft inne. Unter institutionellen Gesichtspunkten war diese Position schwach. Er war ab 1960 Leiter einer nachgeordneten „Arbeitsstelle“ eines Verbandes, dessen Mitglieder sich wohl auch selbst kaum als stark – wenngleich fraglos wichtig – verstanden haben.¹ Die Arbeitsstelle wurde gegen Widerstände und auch innerverbandliche Vorbehalte eingerichtet und blieb über mindestens 20 Jahre ein „fragiles Gebilde“ (Tietgens, 1980, S. 215). Mit Blick auf die Aktivitäten, die Tietgens während der Zeit der PAS-Leitung entfaltet hat, war die Position hingegen stark. Die Stärke gründet – abgesehen von einem heroischen individuellen Arbeitseinsatz – zunächst in besonderen Konstellationen:

Zum einen war Tietgens Teil eines Milieus, einer Generationseinheit im Mannheimschen Sinne, die sich vor dem Hintergrund der Erfahrung des Faschismus individuell und kollektiv bedingungslos dem „Nie wieder!“ verschrieben hatte. In diesem Geiste wurden Ziele und Aufgaben einer neu aufzubauenden (Erwachsenen-)Bildung in der Tradition der Aufklärung – paradigmatisch im GUTACHTEN DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1960 – formuliert. Dabei hatten die Akteure klare Vorstellungen von der *Conditio Humana*, keinen Zweifel daran, dass Bildung und Reflexivität zum Vornehmsten dessen gehören, was menschliches Leben auszeichnet. Diese *Gewissheiten* bildeten ein sehr stabiles Fundament und einen unerschütterlichen Referenzrahmen.

Zum anderen war Tietgens um die Mitte der 1960er Jahre, als allmählich die Lehrstühle für Erwachsenenbildung an deutschen Universitäten eingerichtet wurden, immer schon da und hat die Entwicklung von Anbeginn mit meist wohlwollender Skepsis beobachtet, kritisch kommentiert und als Quasi-Verleger und Herausgeber einer beträchtlichen Zahl von Publikationen beeinflusst.²

In dieser Gemengelage entstand auch die Bindung an eine sich entwickelnde Soziologie, deren Repräsentanten zum Teil mit der Erwachsenenbildung (und der PAS) eng verbunden waren. Strzelewicz – Tietgens' Vorgänger in der PAS-Leitung – verstand das Gutachten des Deutschen Ausschusses als Zeichen dafür, dass

1 Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV).

2 Er hat Autorinnen und Autoren für die Vielzahl der Publikationsformate der PAS gezielt ausgewählt, mit Vorschlägen angesprochen, Gruppen von Personen gebeten, Themen gemeinsam zu bearbeiten – also viele und deutlich sichtbare Zeichen gesetzt.

die Bedeutung soziologischer Betrachtung für Bildungsfragen und Erwachsenenbildung zugenommen hatte und dass in den Bildungsbegriff spezielle politische und soziologische Aspekte selbst mit hineingenommen wurden und als konstitutives Merkmal genannt worden sind. [...] Damit war in dieser Bildungskonzeption selbst die Bedeutung der Soziologie und auch der soziologischen Erforschung von Bildungsfragen unterstrichen worden. (Strzelewicz, 1977, S. 46)

Interessant war dabei nicht irgendeine Soziologie, sondern vor allem der Zweig, der sich dem interpretativen Paradigma zurechnete und qualitative Methoden der Forschung einsetzte. Insofern betrachtete Strzelewicz Schulenberg's HILDESHEIMSTUDIE (1957), die mit Gruppendiskussionen gearbeitet hatte, als „epochemachenden Schritt“ (Strzelewicz, 1977, S. 47), dem dann als zweiter Schritt die GÖTTINGER STUDIE (Strzelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966) folgte, deren Niveau in der Erwachsenenbildungswissenschaft danach kaum mehr erreicht wurde. In gewisser Weise waren die Zeitzeugen eingebunden in eine Art Koevolution von Erwachsenenbildung und Soziologie.³ Auch darin dürfte begründet sein, dass es lange Zeit kontrovers war, ob man sich eher an der Soziologie oder an der Erziehungswissenschaft orientieren soll, „dass die Entscheidung für letztere erst fiel, als „die Pädagogik ihre sozialwissenschaftlichen Komponenten hinreichend beachtete“ (Tietgens, 1980, S. 296–297).⁴

Diese enge Milieubindung war für viele anstößig und hat dazu geführt, dass der PAS „des öfteren Soziologismus vorgeworfen wurde“ (ebd., S. 295). Aber für Tietgens war *wesentlich*, dass insbesondere die GÖTTINGER STUDIE

- vom Bildungsidealismus, der die „Herkunft der Erwachsenenbildung aus dem Geist der Aufklärung, aus der Wechselwirkung von Industrialisierung und Demokratisierung“ verleugnete (ebd.), zu einer „realistischen Wende“ führte und
- einen „*problemadäquaten forschungsmethodischen Ansatz*“ präsentierte“ (ebd.), der „nahe an die Lernsituation heranführ“ (ebd., S. 296) oder – allgemeiner formuliert – überhaupt in der Lage war, den Kern dessen, was Erwachsenenbildung ausmacht, zu erreichen.

„Die Parallelität von *Forschungsentwicklung und Problemverständnis der Erwachsenenbildung* weist [...] der Erwachsenenbildungswissenschaft auf der Suche nach ihrer Identität einen Weg, der zugleich ein Weg an die Annäherung an die Realität ist“ (Tietgens, 1986, S. 129).

Damit sind die Kriterien genannt, an denen Tietgens die Güte von Theoriebildung und Forschung misst. Es gibt eine Reihe anderer Aspekte, die er kritisch angemerkt hat, etwa:

3 Schulenberg und Strzelewicz hatten Soziologie-Professuren inne.

4 Allerdings bleibt es bis heute unbefriedigend, dass weite Teile der Erziehungswissenschaft vollständig auf pädagogische Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen – vorzugsweise im schulischen Kontext – fixiert sind. Ob Allgemeine-, Historische-, Vergleichende- oder Medien- usw. Pädagogik, letztlich handelt es sich – mit Ausnahme der Berufs-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik – um Spezialisierungen einer (Kinder- und) Schulpädagogik. Schließlich sind angesichts der Entwicklung der Disziplin – vor allem im Bereich der sogenannten „Lehr-Lern-Forschung“ – schon wieder Zweifel angebracht, ob „sozialwissenschaftliche Komponenten noch hinreichend beachtet“ werden.

- die Mühe, zu sich selbst zu kommen und stattdessen Konzepte und methodische Ansätze in immer kürzeren Zeitabständen auszutauschen, eine *Wende* nach der anderen zu proklamieren (Tietgens, 1982, S. 297),
- die Selbstverstrickung und Selbstüberforderung (Tietgens, 1986, S. 16),
- den Verschleiß in allen möglichen Modellvorhaben, einer Art Auftragsforschung, die sich „weitgehend außerhalb der wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft“ vollzog (Tietgens, 1990, S. 11),
- das „Hantieren mit Versatzstücken aus Konzepten, die Erwachsenenbildung selbst nicht im Sinne hatten, und die dann arg vergrößert rezipiert werden“ (Tietgens, 1986, S. 47).

Aber im Zentrum steht die Suche nach einem „auf die Eigenart des Lernens und Lehrens“ bezogenen Forschungsansatz (ebd., S. 11). *Problemmangemessen* etwas darüber wissen zu wollen, was „es mit dem Lernen auf sich hat, setzt einen originären, zugleich einschmiegsamen und vielschichtigen Forschungszugang voraus“ (ebd., S. 12). Es gilt, eine „annähernde Adäquanz zwischen der konstitutiven Eigenart des zu Erforschenden und den Forschungsverfahren“ zu erreichen (ebd., S. 87).

Will man an diesen Kern herankommen, dann ist zunächst zu fragen, „mit wem es die Erwachsenenbildung zu tun hat. Dafür muss ein *Begriff vom Erwachsenen* präsent sein, und über den Begriff der Bildung ist ein Minimalkonsens nötig“ (ebd.). Ein *Begriff vom Erwachsenen*, der „empirisch wenig unterbaut“ ist (ebd., S. 90), klingt in Tietgens' Schriften oft an, meist in Verweisen auf Anthropologie, auf das Humane, dessen Spezifik in der „Wechselwirkung und dem Balanceakt zwischen Eigentätigkeit und Umweltprägung“ gesehen wird (Tietgens, 1990, S. 13). Gelegentliche Explikationen verbleiben auf einem recht allgemeinen Niveau: „Nach unserem anthropologischen Consensus ist dem Menschen das Lernen konstitutiv. Es zeichnet ihn vor anderen Lebewesen aus“ (Tietgens, 1970, S. 34). Hinzu kommen die Fähigkeiten, sich zu sich selbst verhalten (Tietgens, 1990, S. 13), sich selbst entfalten, aber auch begrenzen zu können (Tietgens, 1982, S. 298). Anzustrebende Individualität bleibt also stets an (Selbst-)Verantwortung gebunden (Tietgens, 1986, S. 88–89). Grundlegend ist bei alledem, dass Menschen „im Modus der Auslegung“ leben (Tietgens, 1981, S. 90), sich ihr situatives Erleben, ihre sozialen Bezüge, die gesellschaftliche Wirklichkeit qua *Deutung* erschließen.

Weitere Kennzeichnungen des Erwachsenen ergeben sich dann indirekt aus dem korrespondierenden Verständnis von *Bildung*, die auf eigentümliche Weise mit dem Menschsein geradezu verschmilzt, ihm – im Sinne eines gelingenden Lebens – gewissermaßen aufgegeben ist. Bildung als „Arbeit des Menschen an sich selbst und als Sich-Einlassen auf den anderen“ (Tietgens, 1986, S. 95)

- stellt eine „spezifische Form des *sich selbst übersteigenden Lernens*“ dar (ebd., S. 94; Herv. d. Verf.),
- bedeutet, das (*gelernte*) Können und (*qualifizierte*) Tun „zu *reflektieren*, seine Begründungen und Folgen zu überdenken“ (ebd., S. 95; Herv. d. Verf.),
- vollzieht sich „im *Suchen und Finden* eines zwar gesellschaftlich eingebundenen und einengenden, aber *individuellen Weges*“ (ebd., S. 91).

In diesem Sinne ist Erwachsenenbildung *Begleitung von deutungsabhängigen Suchbewegungen* (ebd., S. 97).

Eine problemangemessene, *einschmiegsame* Wissenschaft der Erwachsenenbildung sollte dann in der Lage sein, die „interpretative Verfasstheit der Wirklichkeit als Fundament und Barriere des Lernens“ forschungsmethodisch zu erfassen, „Vorstellungswelten zu eruieren, um für die mit ihnen implizierten kommunikativen Störungen zu sensibilisieren“, und um die damit verbundenen „Begrenzungen des Verstehenspotentials“ zu erkennen (ebd., S. 129). Dies leisten vor allem *explorative Methoden* im Rahmen des *interpretativen Paradigmas* (exempl. ebd., S. 48).

Dabei schließt Tietgens – ausdrücklich gegen den Trend „vordergründiger Verwendung eines Vokabulars sozialphänomenologischer, interaktionstheoretischer und alltagstheoretischer Herkunft“ (Tietgens, 1981, S. 125) – im strengen Sinne an Husserl an. Es geht um den Begriff der Lebenswelt, der oft substantialisiert und als ein womöglich geschützter, „heimeliger“ Ort missverstanden wird. Tatsächlich handelt es sich um ein „Vorstellungsschema“, eine „Sinnkonstruktion“ (ebd., S. 127), also um einen *Modus der Bezugnahme auf Welt* (Husserl, 1962, S. 117–118; Wittpoth, 2014, S. 261–267). Dies und Schütz' Vorstellungen über die Bedeutung der „natürlichen Einstellung“ beim „sinnhaften Aufbau der sozialen Welt“ (Schütz, 2004) weisen eine hohe Affinität zu Tietgens' Grundverständnis der Deutungsabhängigkeit von menschlicher Existenz und Erwachsenenbildung auf (exempl. Tietgens, 1982, S. 303–305).

So klar Tietgens für die Orientierung an der genannten theoretischen und methodischen Perspektive votiert, so klar wendet er sich gegen andere Arten der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Das betrifft zum einen die (bis heute ungebrochene) Attraktivität *zeitdiagnostischer Betrachtungen* (Wittpoth, 2020a). „Für die Erwachsenenbildungsliteratur ist es kennzeichnend, dass in ihr die Präsentation des Aufgabenverständnisses wechselnden *Gesellschaftsinterpretationen* unterlag“ (Tietgens, 1981, S. 28). Dabei besteht die Tendenz, je aktuell beobachtete Phänomene „für etwas völlig Neues zu halten, um dementsprechend auch neuartige Formen der Erwachsenenbildung zu fordern,“ obwohl es sich oft nur um „deutlicher gewordene Ausprägungen für schon längere Zeit wirkende Tendenzen“ handelt (ebd., S. 31). Daraus können sich immer auch Veränderungen in den Verhaltensweisen der Menschen ergeben. Gleichwohl empfiehlt es sich bei Versuchen, Konsequenzen für Erwachsenenbildung zu ziehen,

die anthropologischen Rahmenbedingungen einzubeziehen, das menschliche Verhaltensrepertoire in seiner Wechselwirkung zu gesellschaftlichen Wirkungsfaktoren zu sondieren (ebd., S. 30). Worum es gehen muss, ist, aktuell erscheinende und vordergründig diskutierte Probleme in ihrem *Kern* zu erkennen, der auf *Anforderungen des Lernens* führt. (ebd.; Herv. d. Verf.)

Zum anderen wendet Tietgens sich entschieden *gegen* alle Versuche, Aufgaben und Praktiken der Erwachsenenbildung *aus Theorien* welcher Art auch immer *abzuleiten*. Dies wird sehr deutlich an einer außergewöhnlich umfangreichen, sechshundsechzig Seiten umfassenden Besprechung des Abschlussberichtes eines Forschungsprojektes über das Wirksamwerden sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen (Tietgens, 1990).⁵ Das Projekt war grundlagentheoretisch und vor allem methodisch (offene Interviews und Gruppendiskussionen) ganz im Sinne Tietgens' angelegt, und auch der Gegenstand, die Entstehung und Wandlung der Deutungsmuster von vhs-Mitarbeitenden⁶ gehört für ihn zu einem „realistischen Bild vom Feld, auf das sich Erwachsenenbildungsforschung richtet“ (ebd., S. 9).

Gleichwohl äußert Tietgens sich kritisch – allerdings *in einer sehr ungewöhnlichen Weise*. Es gibt durchaus Anlässe, *das Projekt* in seiner Anlage bzw. Durchführung zu kritisieren (z. B. die Samplebildung, das Verhältnis von Theorie und Empirie). Tietgens beschränkt sich aber wesentlich auf das, *was die Studie* mit Blick auf Vorstellungen von Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeiterinnen (HPM) – vor allem der großstädtischen (Bremer) vhs – *zutage fördert*. Diese hatten zunächst in einem sehr schlicht-marxistischen Sinne einen Bogen von der Klassentheorie zu der Aufgabe geschlagen, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer über ihre soziale Lage aufzuklären, und sie zur gemeinsamen Überwindung derselben zu befähigen. Die Frage, „was denn das für eine Sozialwissenschaft ist, die solche Fehleinschätzungen hervorbringt“, beantwortet Tietgens gleich selbst: „es war gar keine“ (ebd., S. 46). Vielmehr handele es sich um „die unbekümmerte Usurpation der Sozialwissenschaften durch einen Marxismus aus dritter Hand“ (ebd.), um ein „Verkürzen des Verkürzens“ (ebd., S. 50). Im Angesicht des Scheiterns ihres klassenkämpferischen Bemühens stellen die HPM dann um auf die „Aufklärung der lebensweltlichen Problemlagen der Subjekte“ (ebd., S. 52). Auch diese Perspektive *ist allerdings abgeleitet*, diesmal aus Habermas' – zudem noch als Zeitdiagnose missverstandenen – Konzept des Auseinanderdriftens von System und Lebenswelt, das schließlich zur Kolonialisierung letzterer führt.⁷ Wie es um das lebensweltliche Wissen bestellt ist, bedarf dann nicht etwa der mühsamen Rekonstruktion, sondern ist qua Theorie bereits entschieden.

Was zeitweilig in marxistische Kategorien eingegangen war, erscheint nun in neuen Begriffshülsen. [...] Doch kommt es dabei nicht zu einer Vermittlung lebensweltlichen und systemischen Wissens, zu dem, was gemeinhin als „kategoriale Bildung“ bezeichnet wird. (ebd., S. 57)

Tietgens' *Position im Feld* der Erwachsenenbildung war singulär und ist – schon allein wegen erheblicher Veränderungen des Feldes – nicht wiederholbar. Seine *Haltung*,

5 Das Sample bestand aus *einer* großstädtischen Volkshochschule in einem industriellen Ballungsgebiet und *einer* mittelstädtischen Volkshochschule im ländlichen Raum. Eine öffentlich zugängliche Kurzdarstellung liegt vor in Henschel, Körber, Thomssen, Tutschner & Twisselmann (1989).

6 In der Studie im Zeitraum von Beginn der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre.

7 Das ist einer der wenigen Punkte, an denen Tietgens auch die Forschenden kritisiert, die laut Selbstaussage bei ihrer Skizze „die Habermasche Zeitdiagnose schon im Hinterkopf hatten“ (Tietgens, 1990, S. 54). In diesen Passagen, in denen Tietgens sich auch immer wieder zu Kritik an Habermas selbst hinreißen lässt, wird vor allem seine Distanz zu dessen Denken deutlich.

historisch informiert, theoretisch reflektiert, methodisch interessiert und (in einem sehr grundlegenden Sinne) politisch engagiert Angebote der Wissenschaft darauf zu prüfen, ob und wie weit sie in der Lage sind, ihrem komplexen Gegenstandsbereich gerecht zu werden, ist zeitlos, wenngleich gegenwärtig nicht sonderlich populär. Ergänzungen sind allenfalls dahingehend angebracht, dass Praktiken und gesellschaftliche Funktionen auch der in Tietgens' Augen *gelingenden* Erwachsenenbildung mit Blick etwa auf soziale Reproduktion, Macht und Wirksamkeit der kritischen Betrachtung bedürfen (Wittpoth, 2020b; 2021). Dass diese Perspektive für die Generationseinheit derer, die sich vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Faschismus leidenschaftlich dem Aufbau einer Erwachsenenbildung im Sinne der Aufklärung gewidmet haben, nachrangig war, macht einen guten Teil ihrer Kraft aus.

Literatur

- Henschel, R., Körber, K., Thomssen, W., Tutschner, R. & Twisselmann, J. (1989). Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* (S. 457–488). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Husserl, E. (1962). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, A. (2004). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Konstanz: UVK.
- Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Enke.
- Strzelewicz, W. (1977). Die Erwachsenenbildung als Gegenstand der soziologischen Forschung. In P. Eggers & F. Steinbacher (Hrsg.), *Soziologie der Erwachsenenbildung* (S. 43–66). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, H. (1970). Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens, W. Mertineit & D. Sperling (Hrsg.), *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 7–174). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1980). Nachwort. In W. Strzelewicz (Hrsg.), *Wissenschaft, Bildung und Politik* (S. 214–224). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
- Tietgens, H. (1982). Wissensstruktur und Bildungsprozesse im Blickfeld von Wissenschaft und Forschung. In H. Becker (Hrsg.), *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung* (S. 295–309). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1990). *Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Wittpoth, J. (2014). Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten* (S. 259–282). Bielefeld: Transcript.

- Wittpoth, J. (2020a). Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung? Über einige Tücken zeitdiagnostischer Orientierung von Erwachsenenbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wittpoth, J. (2020b). Die Bildung Erwachsener: Mythos, Ideologie, Illusion? In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer & F. Endreß (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode. Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 67–85). Opladen: Barbara Budrich.
- Wittpoth, J. (2021). Wozu Beteiligung verstehen? *Education Permanente – Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung* 55(1), 60–68.

Die institutionelle Staffellung im Diskurs der Erwachsenenbildung

JULIA FRANZ

1 Einleitung

Die Frage nach der Bedeutung von Organisationen wurde in der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung lange vernachlässigt (Larcher-Klee, 2009). Traditionell wurden mit der „These der Unvereinbarkeit von Organisation und Erziehung“ (Terhart, 1986) Organisationen als bürokratische Störungen pädagogischen Handelns betrachtet. Mit der Entwicklung organisationssoziologischer Theorien jenseits von zweckrationalen und bürokratischen Organisationsmodellen, die etwa „lose Kopplungen“ als organisationale Strukturierungsmechanismen betonten (Orton & Weick, 1990), ergaben sich neue Impulse für organisationstheoretische Überlegungen in der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung (Göhlich, 2010). Seit etwa 15 Jahren stellt die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung ein sich ausdifferenzierendes Forschungsfeld dar (Dollhausen, Feld & Seitter, 2010; Feld & Seitter, 2018).

Hans Tietgens beschäftigte sich als zentraler Protagonist der Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung bereits lange vor dieser Ausdifferenzierung mit organisationstheoretischen Fragen und den Spezifika erwachsenenpädagogischer Organisationen. Er prägte den Begriff der „institutionellen Staffellung“ (Tietgens, 1979; 1984; 1992), der die Relation von Veranstaltungen, Organisationen und Trägerstrukturen in den Mittelpunkt rückt.

In diesem Beitrag soll die wissenschaftliche Rezeption des Konzepts der institutionellen Staffellung nachverfolgt werden. Dabei wird die Frage fokussiert, wie das Konzept im wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen wurde, welche Rolle es für empirische Analysen und Theorieentwicklungen eingenommen hat und welche weiteren Anschlussmöglichkeiten darüber hinaus denkbar erscheinen. Vor diesem Hintergrund wird in einem ersten Schritt die Idee der institutionellen Staffellung vorgestellt (s. Kap. 2), bevor im zweiten Schritt die Rezeption des Konzeptes in den letzten 30 Jahren in den Blick genommen wird (s. Kap. 3). Abschließend werden weitere potenzielle Anschlussmöglichkeiten reflektiert (s. Kap. 4).

2 Zur Idee der institutionellen Staffellung

Hans Tietgens beschäftigte sich vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses der Erwachsenenbildung in den 1960er Jahren intensiv mit der Professionalisierung des

erwachsenenpädagogischen Feldes und mit der Struktur des institutionellen Gefüges der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung. In seiner 1979 erschienenen *EINLEITUNG IN DIE ERWACHSENENBILDUNG* beschreibt er die institutionellen Voraussetzungen des erwachsenenpädagogischen Feldes und führt dabei das Konzept der institutionellen Staffellung ein:

Das institutionelle Gefüge der Erwachsenenbildung ist für den Außenstehenden schwer zu durchschauen. Er wird diesen Tatbestand zuerst einmal auf die Breite des Angebots und auf seine sehr unterschiedlichen möglichen Funktionen zurückführen. Indes müsste ein Nebeneinander Transparenz nicht ausschließen. *Das gravierendere Strukturmerkmal ist denn auch die institutionelle Staffellung der Erwachsenenbildungsorganisationen, die, vom Adressaten nicht immer bemerkbar, einen Einfluss auf die Angebotsstruktur hat* [Herv. d. Verf.]. Diese institutionelle Staffellung mit ihren unterschiedlichen Initiativen und Blockierungen erklärt am ehesten, warum das Weiterbildungsangebot in Regionen, die sich in ihrer Infrastruktur nicht deutlich unterscheiden, dennoch sehr unterschiedlich sein kann. Institutionelle Staffellung erscheint als eine treffende Bezeichnung dafür, daß zur Realisierung von Erwachsenenbildung mehrere Instanzen zusammenwirken müssen. Was der Teilnehmer – gleichsam als Letztinstanz – erfährt, ist die Veranstaltung. Diese wird von einer Erwachsenenbildungseinrichtung organisiert. Diese Einrichtung wiederum bedarf eines Rechtsträgers, der entweder zugleich der Unterhaltsträger ist oder der für die Finanzierung sorgt. Da es sich meist um eine Mischfinanzierung handelt, können noch weitere Einflussfaktoren das institutionelle Gefüge komplizieren. (Tietgens, 1979, S. 81)

Die institutionelle Staffellung wird hier als „gravierendes Strukturmerkmal“ beschrieben, das auf der undurchsichtigen Relation zwischen mehreren Instanzen aufbaut. Rechtsträger nehmen dabei Einfluss auf erwachsenenpädagogische Organisationen, die ihrerseits auf die Gestaltung des Angebots in Form von Veranstaltungen einwirken. Die Komplexität und jeweils unterschiedlich ausgestalteten Relationierungen werden allerdings kaum sichtbar. Mit dem Konzept der institutionellen Staffellung liefert Tietgens also zunächst eine Erklärung für die plurale und heterogene Struktur der Erwachsenenbildungslandschaft und ihrer differenzierten Angebotsstrukturen. Dabei wird aus der Perspektive der „Letztinstanz“ der Teilnehmenden argumentiert, die die Wechselwirkungen der institutionellen Staffellung kaum durchschauen könnten. In seinem späteren Aufsatz zur institutionellen Struktur der Erwachsenenbildung (Tietgens, 1984) wird die Bedeutung der „Entscheidungsinstanz“ der Rechtsträger etwas genauer betrachtet.

Aus Sicht der Adressaten von Erwachsenenbildung existiert sie in Form von Veranstaltungen. Damit diese Veranstaltungen stattfinden, müssen sie organisiert werden. Dafür gibt es Erwachsenenbildungseinrichtungen mit mehr oder weniger ausgebauten Planungs- und Organisationsapparaten. Diese Arbeit bedarf der Finanzierung und weiterer formalrechtlicher Regelung und damit eines Rechts- und Unterhaltsträgers. Dieser wird für die Adressaten der Erwachsenenbildung häufig kaum sichtbar. Er ist aber seinerseits der Adressat des Gesetzgebers und der Administration, die mit den Ausführungsbestimmungen befaßt ist; denn allein der Träger ist rechtsrelevant. Er fungiert formal als Entscheidungsinstanz, nicht zuletzt dann, wenn es um die Verwendung öffentlicher Mittel geht. Die institutionelle Staffellung beeinträchtigt die gewünschte Transparenz und damit auch die viel berufene Bedarfsgerechtigkeit und Teilnehmerorientierung. Dazu trägt bei,

daß das Verhältnis der Einrichtungen zu ihren Trägern unterschiedlich ist. Das aber wirkt auf das zurück, was die Adressaten von Erwachsenenbildung bemerken: die Veranstaltung. (Tietgens, 1984, S. 293)

In diesem Zitat wird der Rechtsträger als Adressat des Gesetzgebers fokussiert und als „Entscheidungsinstanz“ verstanden, dessen Entscheidungen sich auf die organisationale Ausführung von Programmen und Veranstaltungen bis hin zum didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung auswirken könnten. Damit wird auf eine im erwachsenenpädagogischen Diskurs lange vernachlässigte Verbindung zwischen organisationalem und didaktischem Handeln hingewiesen. Es wird hervorgehoben, dass die Ebenen der Organisation und Interaktion in öffentlich verantworteten Bildungsorganisationen in Relation zueinanderstehen. Entgegen der Annahme des im Kontext der schulpädagogischen Forschung diskutierten „Autonomie-Paritäts-Musters“ (Lortie 1972) – nach dem Interaktionen in Unterricht und Kursen ausschließlich in die Verantwortung und Entscheidungen von Lehrenden fallen – arbeitet Tietgens mit der institutionellen Staffelung träger- und organisationsspezifische Einflussfaktoren auf erwachsenenpädagogische Interaktionen und Situationen heraus. Dementsprechend wird das Konzept von Tietgens nicht nur genutzt, um differenziert die institutionelle Struktur der Erwachsenenbildung zu beschreiben, sondern auch, um Einflüsse auf erwachsenenpädagogisches Handeln in den Blick zu nehmen.

In seinen REFLEXIONEN ZUR ERWACHSENENDIDAKTIK (1992) wird im Zuge der erwachsenenpädagogischen Adaption schulpädagogischer Überlegungen zu didaktischen Handlungsebenen (Flechsig & Haller, 1975) die Ebene der „Institutionsdidaktik“ (Tietgens, 1992, S. 13) identifiziert, bei der institutionenspezifische Entscheidungen auf das didaktische Planungshandeln einwirken können.

Das didaktische Planungshandeln kann institutionenspezifisch sein im Hinblick auf die Zielsetzungen und die Art der Adressatenorientierung sowie auf die Präferenzen für Inhalte, Zeitorganisations- und Veranstaltungsformen, also ob man für Block- oder Intervallveranstaltungen zu planen hat, wie offen oder rigide Ziele vertreten, angesprochen werden und auf welche finanziellen und personellen Ressourcen zurückgegriffen werden kann. (Tietgens, 1992, S. 13)

Der institutionenspezifische Einfluss umfasst zentrale Dimensionen didaktischen (Planungs-)handelns, die von normativen Zielsetzungen über die inhaltliche Ausgestaltung, die Adressierung von Zielgruppen bis hin zur zeitlichen Strukturierung von Angeboten und dem Einsatz personeller und finanzieller Ressourcen reichen. Gerade vor diesem Hintergrund sei die institutionelle Staffelung „für das didaktische Handeln von nicht zu unterschätzender Bedeutung“ (Tietgens, 1992, S. 27). Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass sich durch die benannte Vielfalt der Einflussmöglichkeiten die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass erwachsenenpädagogisches Handeln in Spannungsfelder eingebunden ist – beispielsweise in Antinomien zwischen Organisation und Interaktion (Helsper, 2004). Entsprechend geht Tietgens davon aus, dass pädagogische Mitarbeitende als Bindeglied zwischen den Interessen von Trägern und Adressaten agieren:

Sie [die Hauptamtlichen, Anm. der Verf.] stellen nämlich das Bindeglied zwischen den in irgendeiner Weise gesellschaftlich und politisch verankerten Trägern und dem breiten Spektrum der Weiterbildungsinteressen einer potentiellen Teilnehmerschaft dar. In dieser Form der Vermittlungsaufgaben stecken Anforderungen an das didaktische Handeln, die auch auf den anderen Handlungsebenen wirksam werden. Daraus folgt, daß die Wirksamkeit einer Erwachsenenbildungseinrichtung unter anderem von dem Institutionsbewußtsein ihrer Mitarbeiter abhängt. Dabei will eine Balance zwischen institutioneller Entschiedenheit und Bildungs Offenheit gehalten werden. (Tietgens, 1992, S. 27–28)

Tietgens macht hier deutlich, dass die Hauptamtlichen als Vermittlungsakteure zwischen den Instanzen der institutionellen Staffellung fungieren und im didaktischen Handeln für eine Balance zwischen „institutioneller Entschiedenheit und Bildungs Offenheit“ sorgen sollten, die mit dem Institutionenbewusstsein der Mitarbeitenden verknüpft ist. Durch die Idee der Balance deutet sich in der Argumentation weiter an, dass Tietgens das Handeln in den Spannungsfeldern nicht einseitig als Einschränkung pädagogischer Autonomie sieht, sondern Spielräume des Balancierens sieht, die er an anderer Stelle als „Handlungsspielräume“ im Kontext einer relativen Autonomie beschreibt (Tietgens, 1992, S. 27).

In der Zusammenschau zeigt sich, dass mit der institutionellen Staffellung komplexe und variantenreiche Relationen zwischen Veranstaltungen, Einrichtungen und Trägern thematisiert werden, die sowohl für Fragen nach der Strukturierung und Steuerung des Feldes als auch für Fragen nach der Verbindung zwischen Organisation und Interaktion von großer Bedeutung für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung erscheinen. Gleichwohl schätzte Tietgens selbst die Rezeption seines Konzeptes im politischen oder fachlichen Diskurs eher verhalten ein:

Von dieser institutionellen Staffellung war vor der Gesetzgebungswelle für die Erwachsenenbildung in der Literatur selten die Rede. Obwohl die Theoriedebatte vornehmlich um die Legitimation von Erwachsenenbildung kreiste, wurde der institutionelle Aspekt kaum beachtet. Zum Teil dürfte darin ein Verdrängungsprozeß zum Ausdruck kommen. Zu einem anderen Teil dürfte dieses Ausklammern aber auch darauf zurückzuführen sein, daß das Verhältnis von Träger und Einrichtungen außerordentlich variantenreich ist und sich nicht ohne weiteres auf einfache Beschreibungs- und Erklärungsformeln bringen lässt. Nichtsdestoweniger muß man die Grundstruktur dieses Verhältnisses kennen, um die bildungspolitische Diskussion über Erwachsenenbildung einschätzen zu können. (Tietgens, 1979, S. 81)

Den Grund für die mangelnde Berücksichtigung der institutionellen Staffellung sah Tietgens in der variantenreichen Komplexität der Verhältnisse zwischen Trägern und Einrichtungen, die kaum systematisch vereinfacht werden könnten und daher in den Diskursen ausgeblendet und verdrängt werden würden. Diese Spur wird mit der folgenden Analyse weiterverfolgt und mit der Frage verknüpft, inwiefern sich in der wissenschaftlichen Rezeption der institutionellen Staffellung „Ausblendungen“ oder „Verdrängungen“ zeigen und inwiefern die Impulse zur Verknüpfung von Organisation und Interaktion in den Diskursen aufgegriffen wurden.

3 Die Rezeption des Konzepts der institutionellen Staffellung

Um der Frage nachzugehen, wie das Konzept der institutionellen Staffellung von der Erwachsenenbildungswissenschaft rezipiert wurde, erfolgte eine bibliometrische Analyse sowie eine daran anschließende inhaltsanalytisch orientierte Untersuchung.

3.1 Methodische Schritte

Für die Beobachtung der Rezeption der institutionellen Staffellung wurden zunächst bibliometrische Analysen angefertigt. Auf der Grundlage von drei Publikationen, in denen Tietgens das Konzept der institutionellen Staffellung entfaltet oder benutzt hat (Tietgens, 1991; 1997; 1981), wurde analysiert, wann sich welche Autorinnen und Autoren in welchen Publikationen auf dieses Konzept bezogen haben.¹ In dieser quantitativ orientierten Auswertung konnten 51 Publikationen im Zeitraum von 1988 bis 2021 identifiziert werden, in denen die entsprechenden Publikationen zitiert wurden (s. Abb. 1).

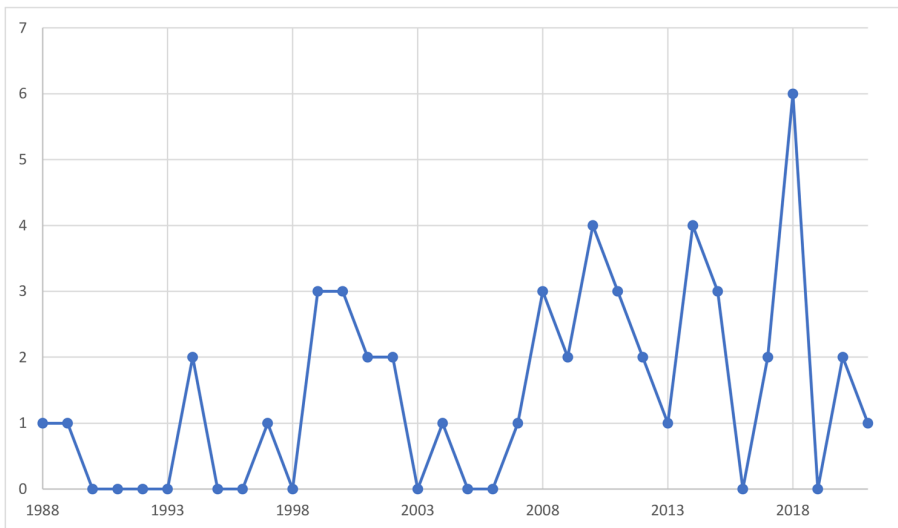


Abbildung 1: Anzahl der Zitationen zum Begriff „institutionelle Staffellung“ im zeitlichen Verlauf. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger et al., 2021c

In der Grafik zum zeitlichen Verlauf der Rezeption zeigt sich, dass die Publikationen zur institutionellen Staffellung in den letzten 30 Jahren unterschiedlich intensiv rezipiert wurden. Die jeweiligen Spitzenwerte von 1999, 2011 und 2018 lassen sich mit

¹ Diese quantitativen Analysen wurden durch Dr. Dirk Tunger im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) vorgenommen (zur Grundlage des Datenbestandes siehe Tunger et al. 2021c). Für diese großartige Zusammenstellung bedanke ich mich herzlich!

dem Erscheinen von Überblicksartikeln in Handbüchern und deren Aktualisierung in Verbindung bringen.

Im Anschluss an diese erste Übersicht erfolgte eine systematische Sichtung der identifizierten Publikationen,² bei der in den Blick genommen wurde, wie die Referenz zu den Publikationen inhaltlich ausgestaltet wird und in welchen Argumentationskontexten diese eingebettet ist. Eine erste Sichtung hierzu hat gezeigt, dass zwar die entsprechenden Publikationen zitiert werden, gleichwohl werden diese Referenzen häufig eher allgemein und ohne direkten Verweis zur institutionellen Staffellung eingebunden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass explizite und ausführliche Zitationen, in denen das Konzept erläutert oder kommentiert wird, eher die Ausnahme als die Regel darstellen. Bei der konkreten Analyse orientierte ich mich an inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren (Kuckartz, 2016) und habe inhaltliche Kategorien zu den Rezeptionssträngen der institutionellen Staffellung gebildet.

3.2 Analyseergebnisse: Zur Rezeption der institutionellen Staffellung

In der Analyse konnten insgesamt fünf übergreifende thematische Kategorien³ gebildet werden (s. Abb. 2). So werden die Publikationen im Kontext der Diskurse um

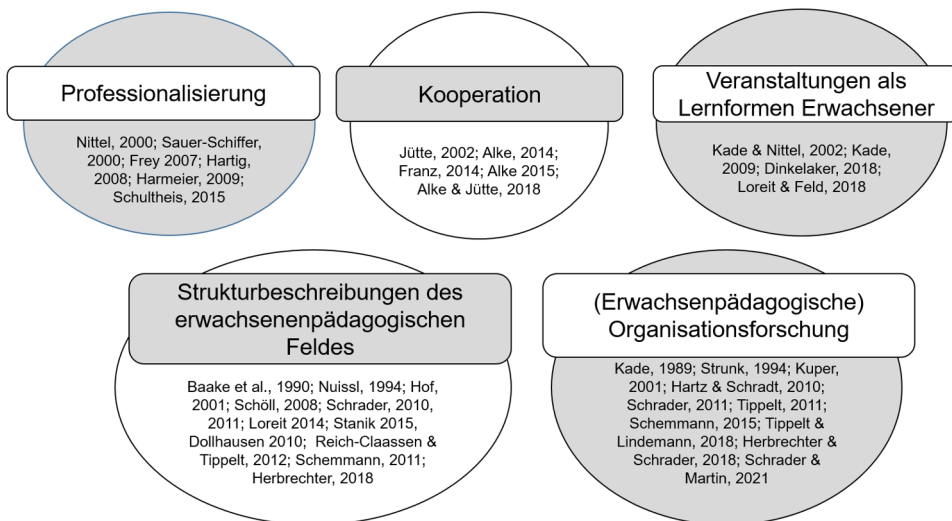


Abbildung 2: Zur Kategorisierung der Rezeption der „institutionellen Staffellung“ (Eigene Darstellung)

- 2 Von den identifizierten Publikationen konnten sieben Beiträge nicht beschafft werden, sodass für die qualitative Analyse insgesamt 44 Publikationen genutzt wurden. Während der Auseinandersetzung mit den zugänglichen Publikationen tauchten vereinzelt allerdings auch Publikationen auf – wie die NEO-INSTITUTIONALISTISCHE REANALYSE DES KONZEPTS DER INSTITUTIONELLEN STAFFELUNG von Schemmann (2011), die in der bibliometrischen Analyse nicht erfasst wurden. Solche Publikationen wurden selbstverständlich einbezogen, weisen jedoch auch darauf hin, dass die Analyse keinen Anspruch auf die vollständige Erfassung aller Rezeptionen erheben kann, sondern allenfalls entsprechende Spuren nachzuzeichnen vermag. Eine weitere Einschränkung liegt in der Möglichkeit, dass es weitere Beiträge geben könnte, die in der bibliometrischen Analyse nicht erfasst wurden und in denen zwar an die Überlegungen zur institutionellen Staffellung inhaltlich angeknüpft wird, ohne diese durch eine explizite Referenz zu würdigen.
- 3 Zudem wurde eine weitere „Reste“-Kategorie gebildet, in die wenige Werke einsortiert wurden, bei denen keine explizite, wie implizite Referenz zu den entsprechenden Publikationen gefunden werden konnte.

Professionalisierung, Kooperationen, Veranstaltungen als Lernformen Erwachsener, Strukturbeschreibungen des erwachsenpädagogischen Feldes und erwachsenpädagogische Organisationsforschung thematisiert.

In den fünf Kategorien wird in unterschiedlicher Art und Weise auf das Konzept der institutionellen Stafflung Bezug genommen:

- Professionalisierung
- Kooperationen
- Veranstaltungen als Lernformen Erwachsener
- Strukturbeschreibungen des erwachsenpädagogischen Feldes
- Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung

Professionalisierung

In Diskursen zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung findet sich eine erste Bezugnahme auf die Schriften zur institutionellen Stafflung. In den hier zugeordneten Beiträgen stehen theoretische und empirische Überlegungen zur Professionalisierung des Feldes im Mittelpunkt. In diesem Bereich finden sich eher lose Referenzen, in denen allgemein auf die Historie und Bedeutung der Professionalisierung verwiesen wird und dabei die Texte von Tietgens indirekt zitiert werden (Hartig, 2008; Frey, 2007). Etwas konkretere Bezüge zur institutionellen Stafflung werden in Arbeiten sichtbar, in denen darauf hingewiesen wird, dass die professionelle Handlungspraxis von (hauptamtlich tätigen) Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in institutionelle Strukturen und deren Relationierungen eingebettet ist (Sauer-Schiffer, 2000; Schultheis, 2015; Harmeier, 2009). Zudem wird das Konzept der institutionellen Stafflung in einer Studie zu den Lehrkonzepten von Kursleitenden genutzt, um den empirisch beobachtbaren Einfluss von Trägern und Einrichtungen auf die Lehrvorstellungen von Kursleitenden theoretisch zu verorten (Hof, 2001). Schließlich wird in einem Diskursbeitrag auf Publikationen zur institutionellen Stafflung Bezug genommen, indem Tietgens selbst als Protagonist der Professionalisierung und Institutionalisierung der Erwachsenenbildung betrachtet wird (Nittel, 2000).

Kooperationen

In einem weiteren Rezeptionsstrang werden die Publikationen von Tietgens mit Blick auf die Kooperationsstrukturen in der Erwachsenenbildung zitiert. Dies geschieht entweder implizit, indem die Herausforderungen von Kooperationen im Kontext der institutionellen Struktur der Erwachsenenbildung thematisiert werden (Jütte, 2002; Alke & Jütte, 2018) oder explizit, wenn die institutionelle Stafflung als Grundlage für die Formausprägungen unterschiedlicher Kooperationsstrukturen betrachtet wird, die sich in „Anlehnung an das Konzept der institutionellen Stafflung nach Tietgens (1992) [...] über die unterschiedlichen organisationalen Handlungsebenen kaskadenartig durch die Organisation und ihre institutionellen Umwelten [erstrecken]“ (Alke, 2014, S. 80). Schließlich wird das Konzept der institutionellen Stafflung im Diskurs um Kooperationen auch genutzt, um empirische Erkenntnisse zum Erleben von Ko-

operationen theoretisch zu verorten, in denen die Komplexität und Heterogenität von Trägern und Einrichtungen sichtbar wird (Franz, 2014).

Veranstaltungen als Lernformen Erwachsener

Eine dritte Bezugnahme auf die Veröffentlichungen zur institutionellen Staffellung findet sich in Publikationen, in denen Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener fokussiert werden. Dabei wird auf die Bedeutung der Komponente „Veranstaltungen“ der institutionellen Staffellung als formales Kriterium für organisierte Lernprozesse von Erwachsenen verwiesen und in ihrem historischen Zusammenhang eingebettet (Dinkelaker, 2018; Kade & Nittel, 2002; Loreit & Feld, 2018; Kade, 2009).

Strukturbeschreibungen des erwachsenenpädagogischen Feldes

Ein vierter Strang der Rezeption lässt sich in der Thematisierung der institutionellen Struktur des Feldes zusammenfassen, in dem die Komplexität des Feldes durch eine Referenz zu Tietgens gestützt wird (z. B. Baacke, Schäfer, Treumann & Volkmer, 1990; Herbrechter, 2018). In Studien, in denen Bildungsanbieter und deren Handlungsweisen thematisiert werden, finden sich hier Verweise auf die Bedeutung von Trägern (Schöll, 2008; Dollhausen 2010; Loreit, 2014) oder zur Relation zwischen Einrichtungen und Trägern (Schrader, 2010; Stanik, 2015). Zusätzlich finden sich in Handbuchartikeln zur Institutionalisierung der Erwachsenenbildung explizite und ausführliche Bezüge, in denen das Konzept der institutionellen Staffellung direkt zitiert und erläutert wird. So nutzen Reich-Claassen und Tippelt die Überlegungen zur institutionellen Staffellung, um die begriffliche Differenzierung zwischen Anbietern, Trägern und Einrichtungen zu sortieren und mit systemtheoretischen Überlegungen zur Systemstabilisierung durch die institutionelle Trägerperspektive in den Vordergrund zu rücken (Reich-Claassen & Tippelt, 2012, S. 170). Vor dem Hintergrund ordnungspolitischer Perspektiven interpretiert Nuissl die institutionelle Staffellung und die Differenz zwischen Einrichtungen und Trägern als die „wesentlichste Unterscheidung im institutionellen Strukturgefüge der Erwachsenenbildung“ (Nuissl, 1994, S. 350). Er betont die hohe Komplexität, die sich durch Zusammenschlüsse von Trägern und Einrichtungen auf Landes- und Bundesebene noch vergrößern würde (ebd., S. 351).⁴ Die skizzierte Komplexität wird zudem in systematischen Überlegungen zur Struktur und Steuerung der Weiterbildung aufgegriffen und bearbeitet. So integriert Schrader die Überlegungen zur institutionellen Staffellung in ein Mehrebenenmodell der Weiterbildung (Schrader, 2008) sowie in die durch neo-institutionalistische Überlegungen inspirierte Differenzierung spezifischer Reproduktionskontexte von Weiterbildungseinrichtungen (Schrader, 2010), bei denen die Abhängigkeit von Trägern reflektiert wird.⁵ Eine weitere Verknüpfung neo-institutionalistischer Annahmen mit dem Kon-

⁴ Dieselbe Argumentation findet sich auch in späteren Ausgaben des Handbuchartikels (Nuissl, 2011, S. 338).

⁵ „Insbesondere im öffentlich-rechtlichen Kontext und auch im Kontext der Gemeinschaften sind Organisationen häufig von Trägern abhängig; dies bezeichnete Tietgens (1979, 1995) als einen Aspekt der institutionellen Staffellung in der Weiterbildung“ (Schrader, 2011, S. 117). Im Gegensatz dazu spielen die institutionelle Staffellung für kommerzielle Anbieter, die im Reproduktionskontext des Marktes eingeordnet werden können, eine geringe Rolle (Schrader, 2011, S. 40).

zept der institutionellen Staffe­lung erfolgt durch Schemmann (2011), der das Ver­hältnis von Ein­rich­tun­gen und Trägern als Differenzierung institutioneller Umwelten betrachtet und deren Wechselwirkungen im Kontext der Relation von Formal- und Aktivitätsstrukturen interpretiert.

Erwachsenpädagogische Organisationsforschung

Schließlich wird in der Analyse deutlich, dass das Konzept der institutionellen Staffe­lung im erwachsenpädagogischen Organisationsdiskurs thematisiert wird. Hier finden sich allgemeine Referenzen, wenn die Erforschung der Institutionalisierung des Feldes und dessen historische Ausdifferenzierung beschrieben wird (Kade, 1989; Schrader, 2011; Tippelt, 2011; Tippelt & Lindemann, 2018). Eine zweite allgemeine und breite Bezugnahme zeigt sich in systematisierenden Überblicksartikeln zur erwachsenpädagogischen Organisations- und Institutionsforschung. Die Publikationen Tietgens' werden hier – ähnlich wie zu Beginn dieses Artikels – genutzt, um darauf zu verweisen, dass es bereits zu früheren Zeitpunkten erwachsenpädagogische Überlegungen zur Organisationsforschung gab (Kuper, 2001, Hartz & Schradt, 2010; Herbrechter & Schrader, 2018).⁶ Explizit wird bereits 1994 die institutionelle Staffe­lung in diesem Rezeptionsstrang von Strunk aufgegriffen. Er sieht in der institutionellen Staffe­lung Potenziale für institutionsinterne Untersuchungen in der Erwachsenenbildung, bei denen institutionelle Schlüsselsituationen betrachtet werden sollen, „in denen das Autonomieprinzip an Relevanz gewinnt“ (Strunk, 1994, S. 402). Damit wird angeregt, das Handeln in Spannungsfeldern zwischen Interaktion und Organisation und die sich daraus ergebenden Handlungsspielräume in relativer Autonomie – die Tietgens in seinen didaktischen Reflexionen bereits thematisierte – explizit in der empirischen Forschung zu nutzen. Hinweise darauf, dass diese Anregungen systematisch in Diskursen der erwachsenpädagogischen Organisationsforschung aufgenommen wurden, lassen sich in der Analyse allerdings nicht finden.

3.3 Zwischenfazit

Mit der Analyse wird deutlich, dass das Konzept der institutionellen Staffe­lung breit und eher allgemein referiert wird. Im Professionalisierungsdiskurs wird es genutzt, um auf die Bezugsebenen professionellen Handelns zu verweisen. Im Kooperationsdiskurs, um die Komplexität interorganisationaler Zusammenarbeit zu beschreiben. Im Diskurs um Veranstaltungen als Lernformen Erwachsener markiert es den institutionellen Überbau von Veranstaltungsformen. Insofern kann festgehalten werden, dass die zentralen Aspekte der institutionellen Staffe­lung – die Relationierung von Veranstaltungen, Ein­rich­tun­gen und Trägern und die daraus resultierende Komplexität des Feldes – im Diskurs der Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Bereichen begrifflich verwendet werden. Dies wird auch in Strukturbeschreibungen des institutionellen Feldes sichtbar, in denen die Relation zwischen Anbietern und Trägern auf-

6 Vereinzelt wird kritisiert, dass Tietgens mit der institutionellen Staffe­lung zwar die Relation zwischen Trägern, Ein­rich­tun­gen und Veranstaltungen reflektiert habe, dabei aber vor allem an möglichen „Einschränkungen der professionellen Autonomie der planenden und lehrenden Mitarbeitenden interessiert war“ (Schrader & Martin, 2021, S. 356; auch Schemmann 2015, S. 9).

gegriffen und zu komplexitätsreduzierenden systematischen Modellierungen des erwachsenenpädagogischen Feldes einbezogen wird (Schrader 2008; 2010). Von einer „Verdrängung“ und „Ausblendung“, die Tietgens selbst für die 1970er Jahre beschrieben hatte, kann insofern keine Rede sein, da das Konzept – wenn auch häufig eher breit und implizit – auch noch 40 Jahre später immer wieder in erwachsenenpädagogischen Diskursen auftaucht. Gleichwohl zeigt der Blick auf den Strang der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung, dass hier das Potenzial des Konzeptes der institutionellen Staffelnung nur bedingt für empirische Analysen realisiert wird. Diese Erkenntnis wird auch durch die Beobachtung gestützt, dass Forscherinnen und Forscher, die sich intensiv mit dem Phänomen (erwachsenenpädagogischer) Organisationen beschäftigt haben, stärker auf organisationssoziologische Bezugstheorien zurückgreifen und kaum auf Überlegungen zur institutionellen Staffelnung. Vor diesem Hintergrund werden abschließend mögliche Anschlussperspektiven für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung und die Organisationspädagogik in den Blick genommen.

4 Anschlussperspektiven für die Organisationsforschung und Organisationspädagogik

Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass die Idee der institutionellen Staffelnung vornehmlich als anerkannte Erläuterung der Komplexität, Heterogenität und Pluralität des Feldes benutzt wird und die relationale Verwobenheit von Veranstaltungen, Organisationen und Trägern in den Kontext professioneller und kooperativer Handlungsstrukturen betrachtet wird, während eine systematische Rezeption im Bereich der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung kaum zu beobachten ist. Auch in Diskursen der Organisationspädagogik werden diese Spezifika erwachsenenpädagogischer Organisationen kaum aufgegriffen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zwei weiterführende Anschlussmöglichkeiten reflektiert, in denen die institutionelle Staffelnung als systematische Anreicherung erwachsenpädagogischer Organisationsforschung sowie als Analyseheuristik für die Erforschung organisationalen Lernens in erwachsenenpädagogischen Einrichtungen betrachtet wird.

4.1 Institutionelle Staffelnung als Anreicherung der Organisationsforschung

Das Konzept der institutionellen Staffelnung bietet für Forschungen zu Merkmalen und Besonderheiten pädagogischer Organisationen, für die organisationstheoretische Theoriebildung der Erwachsenenbildung sowie die theoretische Reinterpretation bestehender empirischer Forschungen wichtige Anreicherungspotenziale, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Zum einen könnten *Forschungen zu Merkmalen und Besonderheiten pädagogischer Organisationen* von der Berücksichtigung des Konzepts der institutionellen Staffelnung profitieren. Merkmale von Organisationen wie die Bearbeitung spezifischer Zwecke, die Inklusion und Exklusion von Mitgliedern und die Herausbildung von Hierarchien

(Kühl, 2011) stellen für erwachsenenpädagogische Organisationen einige Herausforderungen bereit. Schließlich können sie ihren Zweck „Bildung ermöglichen“ aufgrund des Technologiedefizits (Luhmann & Schorr, 1982) nicht garantieren. Sie sind diesbezüglich mit Unsicherheit und Ungewissheit konfrontiert. Zudem erscheint die Inklusion von Mitgliedern komplex, da neben festangestellten Organisationsmitgliedern viele freiberufliche Lehrkräfte nur lose an die Organisationen gebunden sind, was sich auch auf die Herausbildung funktionaler Hierarchien auswirkt. Angeregt durch das Konzept der institutionellen Staffelung erscheinen in diesem Zusammenhang qualitative Fallanalysen ertragreich, die in ihrem Sampling gezielt die Instanzen institutioneller Staffelung integrieren und kontrastieren. So wäre es möglich, die Sichtweise auf den Organisationszweck, die Mitgliedschaft und das damit verbundene „Institutionenbewußtsein“ (Tietgens, 1992, S. 27) sowie die Bedeutung von hierarchischer Arbeitsteilung von Vertreterinnen und Vertretern der Träger, des hauptamtlichen Personals der Einrichtungen, der Kursleitenden und der Teilnehmenden systematisch und komparativ zu analysieren. Auf diese Weise können sowohl die von Tietgens konzeptuell beschriebenen Spannungsfelder als auch die Handlungsspielräume in relativer Autonomie empirisch in den Blick genommen werden.

Zum Zweiten könnte – neben solchen empirischen Untersuchungen – systematisch das Konzept der institutionellen Staffelung auch mit *Theoriebildungen zur Relation von Organisation und Interaktion* verknüpft werden. Theoretisch wird diese Relation in systemtheoretischen Überlegungen bearbeitet (Vanderstraeten, 2004; Kuper, 2001; 2004) und argumentiert, dass Organisationen eine verlässliche und relativ stabile Struktur für zufallsabhängige Kommunikation auf der Ebene der Interaktion bereitstellen. Organisationsmitglieder interpretieren Situationen auf der Interaktionsebene vor dem Hintergrund organisational kommunizierter Entscheidungen – wie beispielsweise normativer Entscheidungen für ein spezifisches inhaltliches Programm. Organisationen können so Entscheidungen auf Dauer stabilisieren und zum Systemerhalt beitragen. Die Überlegungen zur institutionellen Staffelung könnten von einer Verknüpfung mit diesem Theoriestrang profitieren, da hier die Differenzierung und Kopplung unterschiedlicher sozialer Systeme – Interaktion, Organisation und Gesellschaft – thematisiert werden. Im Anschluss an diesen Strang bietet sich also die Möglichkeit, das praktisch beobachtete Phänomen der institutionellen Staffelung theoretisch tiefer auszuarbeiten und für Theorieentwicklung zur Relation von Interaktion und Organisation zu nutzen, um damit gegebenenfalls auch eine Perspektive bereitzustellen, mit der die stets hervorgehobene Komplexität des Phänomens theoretisch reduziert werden könnte.

Schließlich könnten auch Erkenntnisse empirischer Untersuchungen, in denen bereits empirisch die Relation zwischen Interaktion und Organisation im Kontext von Professionalität (Bredtschwerdt, 2022; Schicke, 2012), organisationsspezifischen Lehrorientierungen (Franz, 2016; Pratt & Nesbit 2000) oder Programmplanungskulturen (Nuissl & Dollhausen, 2011) erforscht wurden, systematisch aus der Perspektive der institutionellen Staffelung reinterpretiert werden. Dadurch könnte eine Meta-

analyse von Ausprägungen institutioneller Staffellung und der empirisch beobachteten Relation von Organisation und Interaktion ermöglicht werden.

4.2 Institutionelle Staffellung als Analyseheuristik in organisationspädagogischen Forschungen

Anschlussperspektiven für das Konzept der institutionellen Staffellung lassen sich auch im Bereich der Organisationspädagogik identifizieren, in der das Konzept bislang kaum rezipiert wird. Mit der Disziplin der Organisationspädagogik wird das organisationale Lernen in, von und zwischen Organisationen betrachtet (z. B. Göhlich, 2018; 2010). Als Forschungsgegenstand werden dabei alle Organisationen relevant gesetzt, eine besondere Betrachtung (erwachsenen)pädagogischer Organisationen wird bislang nicht fokussiert. Gleichwohl erscheinen Organisationen der Erwachsenenbildung als besonders interessanter Untersuchungsgegenstand, da sich diese durch eine doppelte Lernperspektive auszeichnen, mit der auch eine Überschneidung zwischen den Sichtweisen von Organisationspädagogik und Erwachsenenbildung sichtbar wird.

Beide Perspektiven überkreuzen sich in (Weiter-)Bildungseinrichtungen als Organisationen, die einerseits dem Lernen von Individuen dienen (sollen) und in denen Lernen gleichzeitig einen spezifischen Funktionszweck hat. Lernen als Selbstzweck (Bildung der Individuen) und Lernen als Mittel zum Organisationszweck (Fortbestand der Organisation) gehen in (Weiter-)Bildungseinrichtungen eine Symbiose ein. Es ist insofern kein Zufall, dass (Weiter-)Bildungseinrichtungen gegenwärtig bedeutsame Erkenntnisgegenstände sowohl in erwachsenenpädagogischer als auch in organisationspädagogischer Perspektive darstellen. (Feld & Seitter, 2018, S. 2)

Vor dem Hintergrund dieser doppelten Lernperspektive würde es sich zunächst anbieten, sich in der Organisationspädagogik gezielter mit dem Lernen erwachsenenpädagogischer Einrichtungen zu beschäftigen und dabei auch die besonderen Ausprägungen der Organisationsmerkmale Zweck, Mitgliedschaft und Hierarchie zu berücksichtigen. In der Fokussierung des Lernens erwachsenpädagogischer Organisationen könnte das Konzept der institutionellen Staffellung als feldspezifische Analyseheuristik genutzt werden. Hierdurch könnten organisationale Lernprozesse zwischen unterschiedlichen institutionellen Instanzen (Teilnehmende, Organisationen, Träger) systematisch in den Blick genommen werden können. Welche Lernprozesse werden innerhalb einer erwachsenenpädagogischen Einrichtung durch die Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Trägerorganisationen oder in der Auseinandersetzung mit Teilnehmenden von Veranstaltungen angeregt? Inwiefern werden Lernprozesse in diesen Konstellationen vielleicht blockiert oder verhindert? Durch die Differenzierung der am organisationalen Lernen beteiligten Instanzen könnte weiter an der für die Erforschung organisationaler Lernprozesse nur schwer operationalisierbaren Relation von individuellen, gruppenbezogenen und organisationalen Lernprozessen gearbeitet werden.

Der Blick auf die Rezeption des Konzeptes der institutionellen Staffellung nach Hans Tietgens zeigt, dass dieses auch 40 Jahre nach dessen erster Thematisierung in

der Erwachsenenbildung nach wie vor relevant erscheint und in den Diskursen immer wieder darauf Bezug genommen wird. Gleichwohl wird auch deutlich, dass das Konzept weitere Potenziale für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung und die Organisationspädagogik bereithält.

Literatur

- Alke, M. (2014). Kooperation als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(4), 69–82.
- Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Alke, M. & Jütte, W. (2018). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS.
- Baacke, D., Schäfer, E., Treumann, K. P. & Volkmer, I. (1990). *Neue Medien und Erwachsenenbildung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Dollhausen, K. (2010). Einrichtungen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 35–74). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dollhausen, K.; Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.). (2010). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feld, T. C. & Seitter, W. (2018). Weiterbildung/Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik. Intradisziplinäre Bezüge. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 83–93). Wiesbaden: Springer VS.
- Flehsig, K.-H. & Haller, H. D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.
- Franz, M. (2014). *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements*. Wiesbaden: Springer VS.
- Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Frey, T. (2007). *Personalentwicklung in Unternehmen — Ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Göhlich, M. (2010). Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis. In C. Heidsiek & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler* (S. 19–30). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365–379). Wiesbaden: Springer VS.

- Harmeier, M. (2009). „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. *Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hartig, C. (2008). *Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartz, S. & Schradt, V. (2010). (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 21–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Opladen: UTB.
- Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Herbrechter, D. & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (6. Aufl., S. 295–318). Wiesbaden: Springer VS.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kade, J. (1989). Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 35(6), 789–808.
- Kade, J. (2009). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Metatheorie. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 4: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 747–773). Paderborn: Schöningh.
- Kade, J. & Nittel, D. (2002). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 195–206). Opladen: UTB.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 83–106.
- Kuper, H. (2004). Das Thema »Organisation« in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems* (S. 122–151). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Larcher-Klee, S. (2009): Organisation. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horchbacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 637–652). Weinheim: Beltz.

- Loreit, F. (2014). Methodische Überlegungen zur Erfassung von Anbieterstrukturen in der Weiterbildung. In M. Schemmann & W. Seitter (Hrsg.), *Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse* (S. 25–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Loreit, F. & Feld, T. C. (2018). Öffentliche und Non-Profit Erwachsenenbildungseinrichtungen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 757–766). Wiesbaden: Springer VS.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E. (1994). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (1. Aufl., S. 343–355). Opladen: Leske und Budrich.
- Nuissl, E. (2011). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 329–346). Wiesbaden: Springer VS.
- Nuissl, E. & Dollhausen, K. (2011). Kulturen der Programmplanung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57)1, 114–129.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, (15)2, 203–223.
- Pratt, D. D. & Nesbit, T. (2000). Discourses and cultures of teaching. In E. Hayes & A. Wilson (Hrsg.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (S. 117–131), San Francisco: Jossey Brass.
- Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2012). Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Öffentlich verantwortete Institutionen, Betriebe, private Bildungseinrichtungen. In H. H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens*. (S. 161–186). Opladen: Barbara Budrich.
- Sauer-Schiffer, U. (2000). *Biographie und Management: eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
- Schemmann, M. (2011): Das Konzept der institutionellen Staffellung nach Hans Tietgens – Eine Re-Interpretation aus neo-institutionalistischer Sicht. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 263–268). Berlin.
- Schemmann, M. (2015). Organisationen in der Erwachsenenbildung. Eine thematische Einführung. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung: Theorie, Methoden, Befunde* (S. 7–18). Köln: Böhlau.

- Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schöll, I. (2008). *Chancen und Risiken der Implementierung eines betriebswirtschaftlich orientierten Instruments in Volkshochschulen – am Beispiel des ablauflogischen Modells von Sarges-Haeberlin*. Verfügbar unter: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00017961
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267–284.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. & Martin, A. (2021). Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 44. 333–360.
- Schultheis, K. (2015). Erziehen als Beruf. In M. Mertens, W. Böhm, U. Frost & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 957–978). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Strunk, G. (1994). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 395–407). Opladen: Leske und Budrich.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik* 32(2), 205–223.
- Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1981). Weiterbildungspolitische und didaktisch-methodische Vorgaben in den Ordnungs- und Gliederungskriterien für die Weiterbildungsentwicklungsplanung. In M. Bayer, G. E. Ortner & B. Thunemeyer, B. (Hrsg.), *Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung* (S. 47–74). Wiesbaden: Springer.
- Tietgens, H. (1984). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung, Bd. 11*. (S. 287–302). Stuttgart: Klett.
- Tietgens, H. (1991). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.), *Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung* (S. 140–158). Frankfurt a. M.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1995): Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 11. 2. Aufl. (S. 287–302). Stuttgart: Klett.

- Tietgens, H. (1997). Erwachsenenbildung: Volkshochschulen, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten. In H. H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft* (S. 125–139). Wiesbaden: Springer.
- Tippelt, R. (2011). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 453–471). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R. & Lindemann, B. (2018). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 521–542). Wiesbaden: Springer VS.
- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021a): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung* (Ergebnisbericht) Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/0dpd-sk78>
- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021b): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung* (Methodenbericht). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/w6pb-av75>
- Tunger, D., Bongartz, E.C. & Schrader, J. (2021c): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung* (Daten zum Ergebnisbericht). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Version 01. <https://doi.org/10.57776/7qhx-s433>
- Vanderstraeten, R. (2004). Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung* (S. 54–70). Wiesbaden: Springer.

Programmanalysen und Fortbildungen an der Pädagogischen Arbeitsstelle

BERND KÄPPLINGER

1 Einleitung

Volkshochschulleitungen und Verbandsgeschäftsführungen schätzen heute die Rolle von Programmplanung, Programmanalysen und Forschung wie folgt ein:

Die Programmplanung an Volkshochschulen ist die „Herzkammer“ ihrer Bildungsarbeit und gleichsam auch ihre „Königsdisziplin“. In der Programmplanung bündeln sich alle Ressourcen, Kompetenzen und Expertisen, die für den Bildungsauftrag zur Verfügung stehen (müssen). Die Programmplanung bestimmt den Jahresrhythmus und die Arbeitsabläufe im Geschäftsjahr und erfordert ein präzises Zusammenspiel aller Arbeitsebenen. Die Programmplanung an Volkshochschulen umfasst in diesem Sinne sowohl Aspekte der Angebotspolitik und Nachfrageorientierung, der methodischen und didaktischen Planung, als auch der Organisations- und Personalentwicklung. Die Programmplanung bestimmt und generiert das Profil der vhs. Mit Blick in die Erwachsenenbildungswissenschaft müssen wir allerdings feststellen, dass hier Fragen der Programmplanung eher selten zum Thema der Forschung werden. Anders ist es dagegen bei der Programmforschung, d. h. bei der Analyse von Programmangeboten. Hier finden wir in den letzten Jahren ein verstärktes Interesse. (Egler & Klemm, 2020, S. 3)

Die Bedeutung von Programmplanung wird mit den Metaphern der „Herzkammer“ und der „Königsdisziplin“ stark betont. Gleichzeitig wird kritisch angemerkt, dass sich seitens der Forschung mit der Programmplanung zu wenig befasst würde, während sich den Programmanalysen sehr intensiv gewidmet würde. Diese Einschätzung könnte in einem anderen Aufsatz näher diskutiert werden. Hier soll stattdessen eine andere, vermeintliche oder tatsächliche Leerstelle thematisiert werden. Es soll die Frage thematisiert werden, inwiefern Praxis auf der Ebene von Volkshochschulen und ihren Verbänden Programmplanung zum Fortbildungsgegenstand für das eigene Personal machen. Wenn Programmplanung der Praxis so wichtig ist, wie oben eingeführt, dann müsste es eigentlich ein zentrales Fortbildungsthema sein.

Wie hat sich das historisch dargestellt? Oder anders gefragt, wie hat sich dies in der aktiven Zeit von Hans Tietgens an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS/DVV) gezeigt? Was kann man daraus für heute als Anregung mitnehmen? Diesen Fragen widmet sich der folgende Text.

2 Methodisches Vorgehen

Methodisch stützt sich dieser Artikel auf eine Dokumentenanalyse und Interviews. Ein zentraler Ausgangspunkt ist die Publikation *PROGRAMME DER ERWACHSENENBILDUNG ALS FORSCHUNGSPROJEKTE* von Nolda, Pehl und Tietgens (1998). In diesem Band wird die Programmanalyse an vielen Stellen ausführlich in Bezug auf die PAS des DVV beschrieben. Hans Tietgens war über Jahrzehnte hinweg Leiter der PAS/DVV, Klaus Pehl ein leitender Mitarbeiter und Sigrud Nolda mehrjährige Mitarbeiterin an der PAS. In der angesprochenen Publikation findet sich auf den Seiten 25 bis 31 eine lange Auflistung mit mehr als 100 Programmanalysen, die zwischen 1963 und 1998 an der PAS entstanden. Insgesamt ist die Publikation eine Art abschließendes Fazit und durchaus auch eine „Leistungsschau“, was an programmanalytischen Arbeiten an der PAS geleistet wurde. Dabei ist zu bedenken, dass Mitte der 1990er Jahre die PAS transformiert wurde in das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Dies lief aus einer Reihe von Gründen nicht friktionslos ab, wengleich das DIE auch weiterhin Service für die Volkshochschule erbrachte. Hier sei an die Durchführung und Publikation der Volkshochschulstatistik oder die Fortführung des Programmarchivs gedacht. Das DIE ist im Vergleich zur PAS deutlich unabhängiger und loser mit den Volkshochschulen verbunden. Außerdem war 1995 die große programmanalytische Publikation zum Bremer Weiterbildungsangebot im Auftrag der Kommission zur Evaluation der Weiterbildungsstruktur des Landes Bremen erschienen. In diesem Kontext war es nicht unwichtig – durchaus im kollegialen Wettbewerb – zu demonstrieren, was die PAS zum Thema der Programmforschung geleistet hatte.

Aus der angesprochenen Auflistung von Arbeitspapieren und Programmanalysen in dieser Publikation (Nolda, Pehl & Tietgens, 1998) konnten nach ausgiebiger Recherche gemeinsam mit der DIE-Bibliothek¹ lediglich noch drei Arbeitspapiere bzw. Programmanalysen als „Graue Literatur“ im Original gefunden werden:

- Pflüger, A. (1979). *Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen – Ergebnisse einer Arbeitsplananalyse mit ergänzenden Erhebungen*. Arbeitspapier 78. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Reith, E., Reitz, G. & Tietgens, H. (1989). *Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen*. Arbeitspapier 112. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Vornoff, H. (1991). *Zeitorganisationsformen Kultureller Bildung an Volkshochschulen*. Arbeitspapier 119. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.

Weitere Arbeitspapiere sind heute leider nicht mehr auffindbar. Auch in Universitätskatalogen konnten die Arbeitspapiere bislang nicht gefunden werden. Dies ist bedauerlich, aber zeigt auch auf, dass die Arbeitspapiere nicht eine primär wissenschaftliche Funktion hatten, sondern als Arbeitsdokumente im Rahmen von Fortbildungen und Fachkonferenzen der Volkshochschulen dienten. In Folgestudien könnten ggf.

1 An dieser Stelle möchte ich mich bei Maria Heldt von der DIE-Bibliothek für die tatkräftige Hilfe herzlich bedanken.

versucht werden, in den Archivbeständen von Volkshochschulen oder Volkshochschulverbänden nach diesen quasi „verschütteten“ Arbeitspapieren zu forschen. Die drei vorliegenden Arbeitspapiere und Programmanalysen (s. o.) wurden inhaltsanalytisch gesichtet und die Auswertungsergebnisse fließen in diesen Artikel ein.

Schließlich wurden zwei Zeitzeugeninterviews mit Klaus Pehl und Gerhard Reutter geführt. Beide waren langjährige, zum Teil leitende Mitarbeiter der PAS/DAV. Klaus Pehl ist zudem Co-Autor der schon erwähnten Publikation von 1998. Beide Befragten haben selbst jedoch keine Programmanalysen durchgeführt. Es wäre interessant, wenn in zukünftigen Forschungsprojekten und Zeitzeugeninterviews ehemalige Mitarbeitende befragt würden, die an der PAS Programmanalysen durchgeführt haben. Dies konnte hier leider nicht geleistet werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und Zeitzeugeninterviews in der Zusammenschau und nicht separat dargestellt.

3 Ergebnisse

3.1 Programmanalysen in Kooperation mit Organisationen oder als Drittmittelprojekte

In der Regel waren die Programmanalysen an der PAS unterstützend für Volkshochschulen bzw. Arbeitsgruppen der Volkshochschulen angelegt. Sie dienten dazu, über die bestehenden Programmbereiche in den Arbeitsgruppen nachzudenken und Impulse einzubringen. Es waren zumeist langjährige Arbeitsgruppen. Die zuständigen PAS-Mitarbeiter nahmen dabei exemplarisch mehr oder weniger intensiv Programmanalysen vor. Einige Programmanalysen waren externe Forschungsaufträge. Ein Beispiel dafür ist die Studie von Pflüger (1979), in der einleitend auf der ersten Seite geschrieben steht:

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

Damals wurde zumeist noch nicht von Programmanalysen, sondern von Arbeitsplananalysen gesprochen, da der Begriff *Arbeitsplan* den Begriff *Programm* dominierte. Dies nur als Erläuterung zu der Begrifflichkeit. Ansonsten zeigt das Zitat auf, dass das Arbeitspapier der Versuch ist, ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojektes praxisrelevant zu präsentieren.

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

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

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

Im Mittelpunkt stand aber der Service für Volkshochschulen und das obige Zitat von Pflüger verdeutlicht, dass anscheinend selbst bei solchen externen Aufträgen oft der Service für die Volkshochschulen angestrebt wurde. Dies wird im Folgenden noch klarer. Gleichwohl zeigt diese Auflistung auch auf, dass in der Leitungszeit von Tietgens eine rege externe Nutzung der Programme und des Archivs stattfanden. Unter der nachfolgenden Institutsleitung durch Ekkehard Nuissl war dies so in diesem Umfang nicht mehr der Fall und die Archivierung sollte sogar trotz interner und externer Proteste komplett eingestellt werden, was an dieser Stelle jedoch nicht weiter diskutiert wird.

3.2 Programmanalysen als Vorbereitung für Arbeitstreffen von Volkshochschulen

Aus den beiden Zeitzeugeninterviews konnte entnommen werden, dass Texte aus der Reihe Arbeitspapiere der PAS oftmals in Verbindung mit Fachbereichskonferenzen oder Volkshochschularbeitskreisen eingesetzt wurden. Zum damaligen Kooperationsnetz und der Position der PAS gibt diese Grafik einen Überblick:

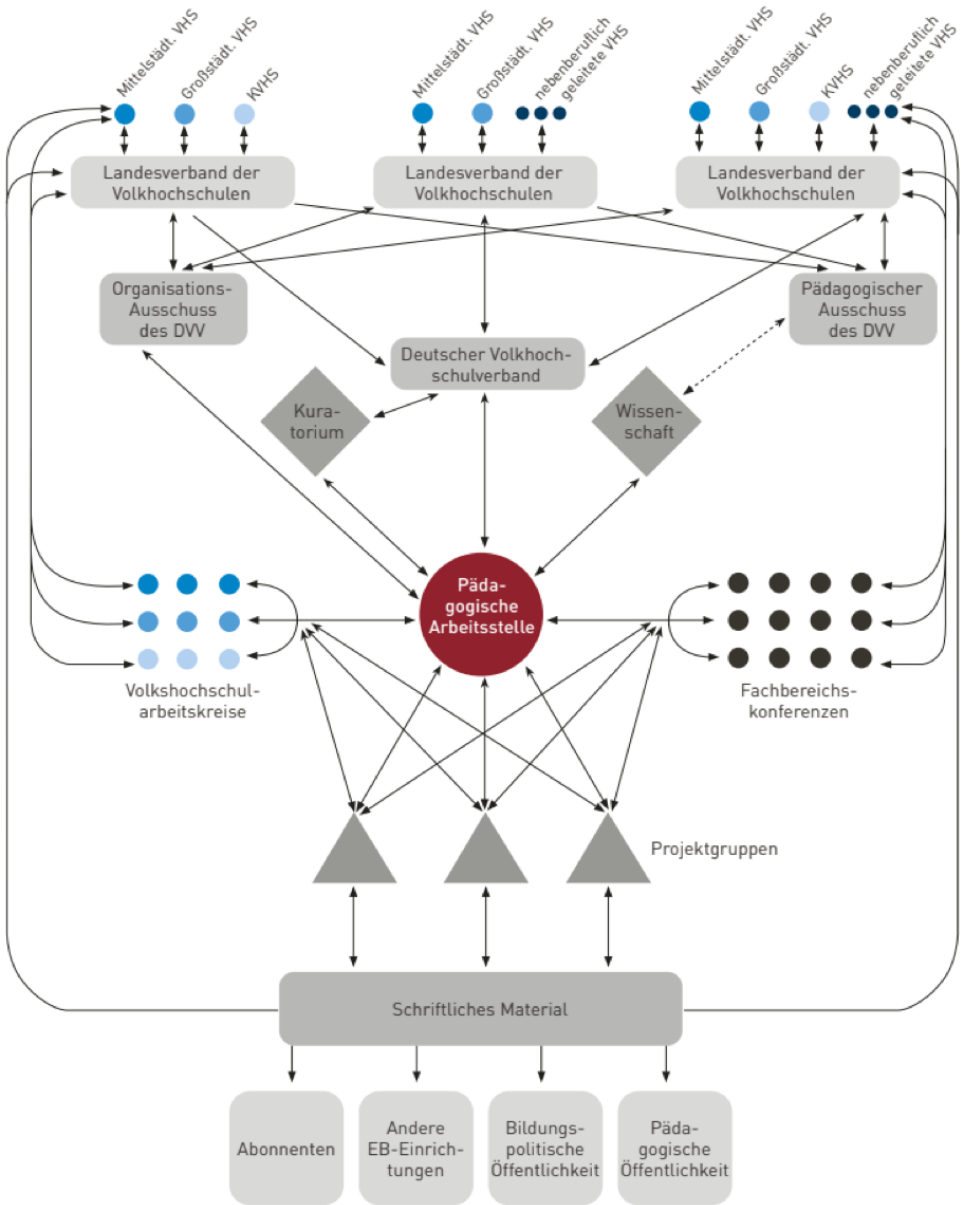


Abbildung 1: Kooperationsnetz (PAS/DVV, 1994, Blatt 18.501)

Gerhard Reutter sagt dazu im Zeitzeugen-Interview erläuternd:

Meistens entstanden die Arbeitspapiere im Zusammenhang mit so Fachbereichsversammlungen, die jährlich stattgefunden haben. Also wir haben eigentlich jedes Jahr, ich sag es jetzt mal für die Berufliche Bildung, jedes Jahr eine Sitzung gemacht, meistens so zwei oder drei Tage lang, zu einem gerade gängigen Thema. Du hast ja gesehen, das AFG („Arbeitsfördergesetz“) taucht ab und zu auf. Bei den vielen Novellierungen war das AFG eigentlich so ein Dauerthema. Und die anderen Fachbereiche, die großen, die hatten das auch jährlich. Die Beteiligten waren die Zuständigen in der PAS. Dann waren fast immer Fremdreferenten geladen und die HPMS, die waren die Gäste sozusagen. Die hat man alle angesprochen, alle Fachbereichsleiter Berufliche Bildung bundesweit. Es gab aber auch dann so Sonderwünsche von einzelnen Ländern, sodass wir gelegentlich auch nur für Länder das gemacht haben. Aber das, was du in den Auflistungen hast, das sind glaube ich, die bundesweiten Geschichten. Zumindest was die Berufliche Bildung angeht. Das waren eigentlich sehr begehrte Veranstaltungen. Für den beruflichen Bereich kann ich das sagen. Im Sprachenbereich war es wohl ein bisschen anders. Nur Tietgens hat sich immer geziert, zu den Sprachen zu fahren, weil die waren ihm zu kritisch. Und die Nordrhein-Westfalen waren ihm zu mäkelig, die kritisieren immer auf hohem Niveau. Von allen Volkshochschulen klagten sie am meisten. Also den Gesundheitsbereich hat, das hat Angela Venth gemacht. Altenbildung war dann auch eine Zeit lang Thema, das hat Sylvia Kade gemacht. Die Sitzungen waren verteilt auf das ganze Bundesgebiet. Also irgendwelche Tagungsstätten, die gut erreichbar waren. Zweitägige Tagungen in der Regel. [...] Die Praxis hat die Fachbereichskonferenzen immer als große Erleichterung begriffen. Das waren praxisunterstützende Geschichten. Herbert Bohn dann auch noch so eine Reihe rausgegeben. Es waren mehr oder weniger so lose Blattsammlungen zu aktuellen Geschichten, die die Praxis eingefordert hat. Die haben die PAS als Dienstleister für ihre Praxis verstanden und ich habe es ein Stück weit auch so gesehen, dass sie zur Professionalisierung der Praxis, zur Qualitätssicherung der Praxis beiträgt durch Publikationen und durch diese Konferenz.

Sicherlich waren nicht alle Arbeitspapiere Programmanalysen, aber doch relativ viele, wie die erwähnte lange Auflistung von Pehl gezeigt hat. Auch in den wenigen noch erhaltenen Arbeitspapieren findet man mehrfach Hinweise, wie die Programmanalysen eng an die artikulierten Bedarfe und Bedürfnisse der Praxis anknüpften. Deutlich wird dabei auch, dass gerade Tietgens das Bestreben hatte, die eine oder andere Position und Einschätzung aus den Volkshochschulen kritisch zu hinterfragen bzw. zu korrigieren.

Zu nennen sind folgende Beispiele:

In gewissen zeitlichen Abständen wird unter den Mitarbeitern der Volkshochschulen beklagt, welche geringe Rolle die Politische Bildung in ihrem Angebot spielt. Der schnelle Blick in die Statistik bestätigt diese Klagen. (Reith, Reitz & Tietgens, 1989, S. 11)

Was hier aus den Arbeitsplänen „zusammengelesen“ wurde, gibt ein anderes Bild von den Bemühungen der Volkshochschulen um die Politische Bildung als es aus der Literatur und aus Kollegengesprächen entstanden ist. Zu einer schiefen Sichtweise hat sicherlich beigetragen, wie mit den statistischen Zahlen umgegangen wird. Bei dem alleinigen Operieren mit den Vergleichen von Prozentanteilen der Stoffgebiete am Gesamtangebot, ist

die politische Bildung ins Hintertreffen geraten. Sie hat in der Tat nicht die Zuwachsraten zu verzeichnen, mit denen die Fremdsprachen, die Kulturelle oder die technische Bildung, neuerdings auch die Gesundheitsbildung aufwarten können. (ebd., S. 85)

Soweit die PAS sich in den letzten Jahren, unabhängig von gezielten Anfragen Dritter, dieser Aufgabe annehmen konnte, hat sie das Angemessenheitskriterium zu berücksichtigen versucht. Was an Zahlen und Relationen interessiert, darüber kann meist schon die Statistik etwas sagen. Die Nutzung eines Arbeitsplanarchivs hingegen sollte es ermöglichen, etwas für die Angebotsstruktur, die Programmgestaltung, den Ankündigungsstil Relevantes herauszuarbeiten. Begonnen wurde damit vor Jahren, als so etwas wie eine Typologie der Bildungsangebote für Ältere vorgestellt werden konnte. Die zuletzt erschienenen einschlägigen Arbeitspapiere haben vornehmlich dokumentiert, wie vielfältig und phantasiereich die Aufgaben eingepackt werden und dementsprechend die Ankündigungen aussehen können. (Vornoff, 1991, S. 1)

Tietgens und seine Mitarbeitenden sehen die Programmanalysen komplementär oder auch als Korrektiv zu den Volkshochschulstatistiken. Ähnliches berichtete Klaus Pehl im Zeitzeugen-Interview. Die Statistik wird als sehr hilfreich, aber in ihrer Aussagekraft auch als begrenzt eingeschätzt bzw. es wird kritisch angemerkt, dass ein alleiniger Blick auf die Statistik ohne Kontextwissen irreführend sein könne. Ein Hinweis, der sicherlich auch heute sehr relevant ist, weil die vhs von der Veränderung der Angebote in den Programmbereichen und gleichzeitig von ihrer Stabilität lebt.

Generell besteht die Tendenz, dass die Programmanalyse in den Arbeitspapieren primär qualitativ eingesetzt wurde. Es gibt zwar auch Auszählungen und einfache deskriptive Darstellungen, aber der Fokus liegt deutlich auf der inhaltlich-sprachlichen Analyse einzelner Ankündigungstexte, die in den Arbeitspapieren teilweise komplett abgedruckt wurden. Das macht die Arbeitspapiere einerseits sehr anschaulich für die Praxis. Eine Ankündigung zu schreiben, ist eine Kunst für sich, die den Austausch unter Kolleginnen und Kollegen über die richtige Ansprache braucht. Andererseits stellt sich beim wissenschaftlichen Blick auf die Arbeitspapiere gelegentlich die Frage, warum hier welcher Ankündigungstext ausgewählt wurde und wie repräsentativ die Beispiele sind.

Programmanalysen können nach Tietgens insgesamt u. a. dabei hilfreich sein:

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

Hier wird nach der Vermittlung in Richtung Politik und Öffentlichkeit die Vermittlung in Richtung Praxis, also zu den Volkshochschulen herausgestellt. Tietgens wollte durch Programmanalysen die Programmplanung selbst unterstützen oder neu ausrichten. Von Programmanalysen sollten Anregungen für die Ankündigungsformulierung oder die didaktische Reflexion ausgehen. Ihm ging es somit nicht um die Entwicklung einer Theorie der Programmplanung mit seinen Programmanalysen oder

die Teilnahme an einem wissenschaftlichen Diskurs, sondern um die Aufbereitung von Untersuchungsergebnissen für die Praxis und die Diskussion mit der Praxis im Rahmen von Fachbereichskonferenzen, welche fortbildenden Charakter hatten. Es ging ihm mit den Programmanalysen um das Auffinden von Strukturen in der Praxis, wobei er hier durchaus selbstverstärkend oder gegensteuernd wirken wollte. Es sollen aus der Analyse des aktuellen Angebotes Aufschlüsse darüber gewonnen werden, was zukünftig an dem Programmangebot der Volkshochschulen geändert werden sollte oder müsste.

3.3 Programmanalysen führten kaum zu weiteren Forschungs- und Qualifikationsarbeiten

Im Zeitzeugen-Interview mit Klaus Pehl wurde berichtet, dass stellenweise Mitarbeitende eher zögerlich Programmanalysen einsetzten. Von Hans Tietgens waren die Programmanalysen gewünscht und manchmal fester anfänglicher Bestandteil bei jedem Projekt, aber die Mitarbeitenden arbeiteten wenig bis kaum analytisch und theoretisch weiterführend mit den Daten. Nach meinen Recherchen sind in der Leitungszeit von Tietgens keine Promotionsarbeiten von Mitarbeitenden entstanden, die auf Programmanalysen basierten. Eventuell sah er hier einen Rechtfertigungsdruck gegenüber dem DVV, wenn Mitarbeitende sich in der Arbeitszeit wissenschaftlich weiterqualifiziert hätten. Dabei ist zu bedenken, dass Hans Tietgens sicherlich sehr viele Verdienste hat, aber die wissenschaftliche Weiterqualifizierung seiner Mitarbeitenden indem beispielsweise die Daten des Instituts für berufsbegleitende Promotionen genutzt wurden, kamen in seiner Leitungszeit als Verdienst kaum vor. Insofern stellt der Umgang mit Programmanalysen keinen Unterschied dar, d. h. auch Mitarbeitende der Volkshochschulstatistik wurden in der Arbeitsstelle nicht zu Promotionen oder Habilitationen animiert. Über die genauen Gründe für diese Abstinenz bei der Förderung der Weiterqualifizierung der Mitarbeitenden lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren, aber auch an anderen Instituten wie dem Bundesinstitut für Berufsbildung war das damals eher unüblich.

Aus heutiger Sicht ist dies zu bedauern, da nun nach mehreren Dekaden einiges an Wissen quasi verschwunden ist, was sich in diesen Arbeitspapieren ablagerte. Viele dieser Arbeitspapiere sind nicht mehr zugänglich bzw. publikationsbezogen kaum noch auffindbar. Hier scheint doch einiges an möglicher Wirkung dieser Arbeitspapiere verschenkt worden zu sein. Allein bei der Sichtung der drei noch erhaltenen Arbeitspapiere kann man den Eindruck gewinnen, dass hier einiges an guten Grundlagen vorhanden gewesen wäre. Diese hätten eine gute bis sehr gute Ausgangsgrundlage für vertiefende Forschungsarbeiten geboten und ggf. in Kooperation mit Volkshochschulen weiterverfolgt werden können. Außerdem hätten diese Arbeiten wahrscheinlich auch wichtige methodische und kategoriale Anregungen geboten, die dazu beigetragen hätten, Programmanalysen weiterzuentwickeln und der Praxis einen noch besseren, weil systematischeren Service zu bieten. Kritisch kann man mit heutigem Blick auf die erwähnten Arbeitspapiere schauen, da hier oft einzelne Kursankündigungen stark illustrativ im Mittelpunkt stehen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass in den Analysen an denen Tietgens beteiligt war, relativ schnell die „Stoßrichtung“ seines Gegensteuerns deutlich wird. Bezogen auf Hans Tietgens und seine Schriften ist sicherlich zu bedenken, wie seine damalige Positionierung als Arbeitsstellenleiter in einer wichtigen Ausbauphase der Erwachsenenbildung aussah, mit allen Vor- und Nachteilen, die nicht skandalisiert werden müssen, aber nüchtern zu reflektieren sind fern von manchen Idealisierungen seiner Person und Persönlichkeit.

4 Fazit sowie Quer- und Rückbezüge

Programmanalysen haben eine besondere Bedeutung für die Weiterbildungsforschung: „Die einzige wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode ist die ‚Programmanalyse‘, die sich dem in der Weiterbildung konstituierenden Produkt ‚Programm‘ widmet“ (Nuissl, 2010, S. 173).

Der Forschungsgegenstand Programm stellt eine Spezifik der Weiterbildung dar, die beispielsweise nicht mit systemischen Äquivalenten wie schulischen Curriculum-Analysen vergleichbar ist. Insofern sind Programmanalysen durchaus weiterbildungsspezifisch.

Die Entwicklung und Nutzung der Methode der Programmanalyse geht im Wesentlichen auf entsprechende Arbeiten der 1957 gegründeten Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (jetzt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) zurück. (Nolda, 2010, S. 294)

In diesem Zitat wird der Verdienst von Hans Tietgens indirekt deutlich. Unter seiner Leitung des Instituts sind weit über 100 Programmanalysen bzw. im damaligen Sprachduktus Arbeitsplananalysen zum Angebot der Volkshochschulen entstanden (vgl. Übersicht der Themen/Arbeiten von 1958 bis 1998 in Pehl (1998, S. 24–31)). Er hat sowohl selbst Analysen durchgeführt (z. B. Tietgens, 1972; 1990; 1994) als auch die Nutzung der Programme durch Institutsmitarbeiterinnen und Institutsmitarbeiter direkt oder indirekt angeregt.

Der Sammelband von Tietgens (1998) stellt eine Übersicht und eine Präsentation ausgewählter Forschungsergebnisse aus den Programmanalysen an der PAS/DVV dar. Er kann als ein Resümee seiner eigenen Forschung bzw. der in diesem Bereich von ihm verantworteten Forschung gelesen werden. Hans Tietgens legt im Artikel (1998, S. 63) den Hintergrund der Programmanalysen an der PAS/DVV transparent offen. Er stellt sie und die Arbeit des Instituts in den Zusammenhang „der Vermittlung von Forschung und Praxis“ und betont, dass „ein Blick in die Statistik nicht ausreicht, um etwas von der Angebotsstruktur kennenzulernen“. Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass Tietgens zunächst sein Handeln in den Schnittbereich von Forschung und Praxis stellt. Er sieht keinen Gegensatz zwischen Statistik (quantitative Erhebung) und Programmanalyse (eher qualitative Forschung), sondern macht deutlich, dass beide Erhebungsinstrumente unterschiedliche Facetten beleuchten. Er

spricht sich für eine Komplementarität und nicht für eine Konkurrenz der Erhebungsverfahren aus. Weder Statistik noch Arbeitsplananalyse wird bevorzugt, sondern beiden Erhebungsarten wird eine Relevanz zugesprochen. Der Wert des einen Instruments ergibt sich nicht durch die Abwertung des anderen.

Tietgens benennt des Weiteren vier Funktionen von Programmanalysen: Sie können hilfreich sein, „als historisches Dokument; dies gilt insbesondere deshalb, weil unsere Kenntnis der Geschichte meist von einer theorisierenden Literatur abgeleitet ist“ (Tietgens, 1998, S. 63). Als zweite Funktion von Programmanalysen benennt Tietgens: Sie können hilfreich sein, „als politische Argumentations- und Repräsentationshilfe, weil das Bild der Volkshochschule in der Öffentlichkeit oft von auffälligen, aber nicht repräsentativen Erscheinungen geprägt wird [...]“ (ebd., S. 63). Schließlich benennt Tietgens als Funktionen drei und vier den Bereich der Fortbildung von Mitarbeitenden.

Es wird in den analysierten Arbeitspapieren und Zeitzeugeninterviews deutlich erkennbar: Tietgens wollte durch Programmanalysen die Programmplanung selbst unterstützen, aber zum Teil auch korrigieren bzw. „gegensteuern“, wie er es mit diesem klassischen Begriff von ihm formuliert hat. Von Programmanalysen sollten Anregungen für die Ankündigungsformulierung oder die didaktische Reflexion ausgehen. Ihm ging es somit nicht um die Entwicklung einer Theorie der Programmplanung mit seinen Programmanalysen oder die Teilnahme an einem wissenschaftlichen Diskurs, sondern um die Aufbereitung von Untersuchungsergebnissen für die Praxis. So sagte er zum Beispiel: „Es wird deshalb zu prüfen sein, inwieweit die Volkshochschulen in Zukunft ihre Arbeitspläne systematischer anlegen können, um dem Leistungsbedürfnis der Teilnehmer gerecht zu werden“ (Tietgens, 1998, S. 67) oder „So kann dann auch die Arbeitsplanauswertung zu einem Empfehlungskatalog übergehen“ (ebd., S. 136).

Nach diesem Verständnis sind Programmanalysen nicht nur Untersuchungsverfahren zur Gegenwartsanalyse, sondern durchaus auch ein Instrument der Zukunftsdiagnose. Insgesamt sollte deutlich geworden sein, welche Aufgaben Hans Tietgens Programmanalysen zuwies. Neben Informationen aus der DVV-Statistik sollten Programmanalysen vertiefende Einblicke in die Praxis und PAS erlauben, um mehr über den Stand und die Trends in der Erwachsenenbildungspraxis zu erfahren. Diese Informationen sollten wissenschaftlich aufbereitet werden und für Politikberatung sowie Praxisunterstützung genutzt werden. Der wissenschaftliche Diskurs und die Theorieentwicklung waren hierbei von untergeordneter Bedeutung, wurden aber durchaus nicht ausgeblendet.

5 Programmanalysen und Fortbildungen zwischen Wissenschaft und Praxis

Durch die institutionelle Veränderung des DIE gegenüber der PAS/DVV hatte der Vermittlungsauftrag gegenüber der Praxis sowie den Serviceleistungen in Richtung Wissenschaft deutlich an Bedeutung verloren (Nuissl, 2008). Danach scheint es aber so gewesen zu sein, dass sich das DIE seinem „wertvollen Schatz“ (Pehl, 2004) wieder bewusster wurde (Nuissl, 2010, S. 173) und es gibt nun auch ein digitales, offen zugängliches Programmarchiv mit einem kleinen Sample (Heuer, Hülsmann & Reichart, 2008). Besonders mit der Arbeitsgruppenleitung Programmforschung durch Marion Fleige gab es seit 2013 wichtige Impulse mit einschlägigen Ergebnissen für Forschung und Praxis (z. B. Überblick in: Freide, Burdukova & Fleige, 2020; Hippel & Fleige, 2020).

Trotz des formalen Auftrags „Service für Wissenschaft“ sollte inhaltlich nicht vollständig aus dem Blick geraten, dass Programmanalysen auch einen Wert für die Praxis haben. Die Entwicklung entsprechender Fortbildungskonzepte und -formate wäre eine wichtige proaktive Zukunftsaufgabe jenseits der Reaktion auf antizipierte Evaluationsanforderungen. Zu den Reaktionen und Wirkungen dieser Fortbildungen sagt Gerhard Reutter im Interview:

Das waren eigentlich sehr begehrte Veranstaltungen. Für den beruflichen Bereich kann ich das sagen. Im Sprachenbereich war es wohl ein bisschen anders. [...] In die Vorbereitung dieser Konferenzen, wurde die Praxis immer eng eingebunden. Das war eher so Reaktion auf das, was die Praxis eingefordert hat. [...] Die Abende waren eigentlich da immer hochproduktiv. Wenn das offizielle Programm rum war, da konntest du auch gleich merken, ob ein Thema richtig ankam, weil die wurden abends nochmal in aller Breite diskutiert. [...] Da gab es immer Vorbereitungsgremien, wo die vhs-Leiter eigentlich dirigiert haben ein Stück weit oder diktieren haben, was Thema ist.

Als Erfolgskriterium kann hier rekonstruiert werden, dass vorab eine enge Einbindung der Praxis wichtig war, wo bedarfsorientiert Themen definiert wurden. Die intensive Zeitform scheint dazu geführt zu haben, dass abends Diskussionen quasi eher informell über das eigentliche Fortbildungsprogramm am Tag weitergeführt wurden. Ein vielleicht banaler Hinweis wäre es, dass zeitlich eng geplante Fortbildungen ohne Abendprogramm Wirkungen verschenken könnten.

Aus den noch erhaltenen Arbeitspapieren lässt sich immer wieder die Motivation herauslesen, die Perspektiven der Praxis aufzugreifen, aber auch zu hinterfragen, zu differenzieren oder zu ergänzen. Als Beispiel ist zu nennen:

Was hier aus den Arbeitsplänen „zusammengesehen“ wurde, gibt ein anderes Bild von den Bemühungen der Volkshochschulen um die Politische Bildung als es aus der Literatur und aus Kollegengesprächen entstanden ist. (Reith, Reitz & Tietgens, 1989, S. 85).

Tietgens' Handeln zwischen Theorie, Praxis und Politik lässt sich heute nicht mehr fortführen oder wiederholen. Schließlich haben die Volkshochschullandesverbände

die Lücke bei dem Fortbildungsthema gefüllt, die nach der Umwandlung von PAS in DIE zumindest zeitweilig entstanden ist. Das Handeln von Tietgens sollte – so wie jedes menschliche Handeln – nicht idealisiert werden. Eine wichtige Anregung für die Auseinandersetzung mit den Ansprüchen und Bedarfen dieser Bezugssysteme bietet es jedoch heute noch.

Programmanalysen sind hier ein wichtiger Mosaikstein (Gieseke, 2000). Das Zitat von Egler und Klemm zu Beginn dieses Kapitels ist im Kontext einer Fortbildungsreihe und Handreichung in sächsischen Volkshochschulen mit Volkshochschulmitarbeitenden entstanden und platziert. Insofern schließt sich der Kreis bzw. es wird deutlich, dass es auch heute wichtig ist, Programmanalysen neben der universitären Lehre (Fleige et al., 2018) auch im Kontext von Fortbildungen zur Programmplanung einzusetzen.

Literatur

- Egler, R. & Klemm, U. (2020). Vorwort. In B. Käpplinger, A. Denninger, L. Nistal & N. Lichte (Hrsg.), *Handreichung: Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen* (S. 3–4). Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband. Verfügbar unter: https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Handreichung_Programmplanung.pdf
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Freide, S., Burdukova, G. & Fleige, M. (2020). Längsschnittliche archivgestützte Programmanalysen: Rekonstruktionen von Themenstrukturen in und diskursive Erschließung von Volkshochschulprogrammen. In O. Dörner, A. Grotlischen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 81–91). Opladen: Barbara Budrich.
- Gieseke, W. (Hrsg.). (2000). *Programmplanung und Bildungsmanagement – Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 30–58). Recklinghausen: Bitter.
- Heuer, K., Hülsmann, K. & Reichart, E. (2008). Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 46–48.
- Hippel, A. von & Fleige, M. (2020). Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberbzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 95–109). Bielefeld: wbv Publikation.
- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsprojekte* (S. 139–235). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293–307). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 181–191). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E. (2008). Ein halbes Jahrhundert PAS/DIE. In E. Nuissl (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung: Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts* (S. 7–26). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) und Deutscher Volkshochschulverband (DVV) (Hrsg.). (1994). *Das vhs-Handbuch als Loseblattsammlung*. Frankfurt a. M. und Bonn.
- Pehl, K. (2004). Ein wertvoller Schatz – Die Volkshochschul-Programme als historisches Archiv. *diskurs*, (2), 4–6.
- Pehl, K. (1998). Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 9–60). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Pflüger, A. (1979). *Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen – Ergebnisse einer Arbeitsplananalyse mit ergänzenden Erhebungen*. Arbeitspapier 78. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Reith, E., Reitz, G. & Tietgens, H. (1989). *Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen*. Arbeitspapier 112. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Tietgens, H. (1972). *Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der Volkshochschule – Eine Arbeitsplan-Analyse*. Arbeitspapier 46. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Tietgens, H. (1990). *Zur Vielfalt von Schreibwerkstätten – Eine Auswertung der Arbeitspläne mittelstädtischer Volkshochschulen*. Arbeitspapier 117. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Tietgens, H. (1994). *Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen*. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsprojekte* (S. 61–138). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Vornoff, H. (1991). *Zeitorganisationsformen Kultureller Bildung an Volkshochschulen*. Arbeitspapier 119. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle.

Im Beziehungsgeflecht von Professionalisierung und Professionalität

SABINE SCHMIDT-LAUFF

1 Einleitung

Im Zentrum erwachsenenpädagogischen Handelns und resultierender Ansprüche an Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung steht die Kultivierung von Lernen sowie im Weiteren: von Bildung im Erwachsenenalter. Genau dies hat auch Hans Tietgens in einer seiner – so viel sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen – bis heute meistzitierten Publikation **PROFESSIONALITÄT FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG (1988)** zum Ausgangspunkt genommen:

Lernprozesse Erwachsener sind Vorgänge des täglichen Lebens im Rahmen dessen, was das gesellschaftliche Umfeld erlaubt und was das jeweils individuelle Bildungspotential ermöglicht. Bleiben sie nicht auf die Aneignung der für den Lebenserhalt notwendigen Fähigkeiten beschränkt, sondern beinhalten sie die Auseinandersetzung eines Ichs mit der Welt, gelten sie als Bildungsprozesse. (Tietgens, 1988, S. 28)

Um dies nicht „dilatorisch“ und die Erwachsenenbildung darin als „etwas Flüchtiges“ zu behandeln (Tietgens, 1988, S. 32), zielen seine Auseinandersetzungen auf unterschiedliche Begründungsmuster für eine historisch szientifisch kontextualisierte wie habitualisierte Professionalisierung und Professionalität.

Wenn es um Professionalität für die Erwachsenenbildung geht, sollte man sich sowohl im situativen „Handlungsgeflecht“ als auch „im historischen Kontext“ insbesondere folgenden Fragen stellen: „[M]uß denn, ja kann denn Bildung Erwachsener veranstaltet werden? Wer wollte oder sollte dann im Schatten dieser Denkungsart beruflich in der Erwachsenenbildung tätig werden? Wie sollte und wollte er sich innerlich und äußerlich verorten können, gar ein Berufsbewußtsein entwickeln?“ (Tietgens, 1988, S. 30–32). Seine Fragen zur Legitimierung formalen Lernens, zur Begründung von Hauptberuflichkeit, Qualifizierung beispielsweise durch ein Studium der Erwachsenenbildung und zur subjektiven Selbstinterpretation eines Berufsbewusstseins sind über mehr als vier Jahrzehnte aktuell geblieben. Davon zeugen die zahlreichen Bezugnahmen auf Tietgens' Publikationen sowie die Zitate aus seinem reichhaltigen, ver-schriftlichten Lebenswerk.

Zu Phänomen, Wesen, Ausprägung und Anspruch an Professionalisierung und Professionalität finden sich bis heute unzählige Bezugnahmen in Forschungsarbeiten zahlreicher (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Handbüchern der Erwachsenen- und Weiterbildung, Monografien, Lexika, Sammelbänden, Studien-

arbeiten, Zeitschriftenbeiträgen u. v. m. Tietgens ist somit an allen Publikationsorten und in allen Publikationsgattungen zu finden, nicht, indem er eins zu eins nur rezipiert wird, sondern weil *seine* „Denkungsart“ grundsätzliche Anknüpfungspunkte bietet. Mehr noch, seine Schreibart transportiert Eindrücke zu dem Menschen hinter den Texten, zu seiner „Arbeitshaltung“ (Gieseke, 2011, S. 23) wie auch zum „Sinn und Zweck“ (ebd., 2011, S. 20) seiner Texte, dass gefühlt stellenweise ein regelrechter Sog entsteht.

In meiner heutigen Lesart schafft er im Rahmen seiner Vorstellung von der „Bedeutung des Kommunikativen“ (Tietgens, 1988, S. 30) durchaus provokante Einladungen für nachfolgende Generationen hin zu einer, wie er selbst sagt, „mentalitätsgeschichtlichen“ wie „kulturhistorischen“ Rekonzeptuierung von Ideen und Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Damals – noch deutlich unter dem Eindruck des Nationalsozialismus und einem noch nicht allzu weit zurückliegenden Teil der Geschichte Deutschlands, die hoch problematische existenzielle Verunsicherungen mit sich gebracht hatte – forderte er nachdrücklich „Kommunikationsbrücken“ (Tietgens, 1986, S. 37), wohlgleich er auch um Vorurteile bzw. ihre Überforderung weiß.

Indem er in seinen Texten Begrifflichkeiten setzt (Stichwort „Suchbewegung“), die er an der Realität der Erwachsenenbildung reflektiert und für ihre Wissenschaft ausführt (Stifter, 2022, S. 121), schafft er eine Semantik, durch die nicht lediglich eine Sprachfähigkeit hergestellt ist, sondern ein Professionsbewusstsein angeregt wird. Er selbst formuliert:

Es kommt auch darauf an, welche Argumente man einbringen kann und wie sie eingebracht werden. Daran aber hapert es offensichtlich. Dafür sind auch schon zu viel Selbstzweifel [hier auch kollektiv, nicht lediglich individuell gemeint, Anm. Verf.] aufgekommen. (Tietgens, 1988, S. 34)

Zugleich, typisch für seine Interventionen, appelliert er im Kontext von Professionalität weiter: „Dabei wird die Zweideutigkeit der Berufssituation ebenso anzusprechen sein wie Forschung und Wissenschaft für die Vorbereitung auf diesen Beruf.“ (ebd., 1988, S. 34–35). Dass auf ihn Definitionen zentraler Begriffe zurückgehen, die bis heute und disziplinüberschreitend Bedeutung besitzen, belegen unter anderem die interdisziplinären, zwar nicht zahlreichen (bezogen auf die Gesamtmenge an zitierenden Autorinnen und Autoren), dafür aber oft umfassenden Rezeptionen seiner Texte in anderen Disziplinen (zuletzt Weidner 2020 für die Pflegewissenschaft; zur Übersicht Tunger, Bongartz & Schrader, 2021a, S. 38). Zugleich lässt sich eine erstaunlich zeitüberdauernde Begriffsrezeption feststellen, wenn man beispielsweise an die sogenannte „Kurzformel“ zu Professionalität von ihm denkt (Tietgens, 1988, S. 37).

2 Tietgens' Verständnis von Professionalisierung und Professionalität

Immer wieder wird die Einzigartigkeit von Hans Tietgens' Wirken für die Erwachsenenbildung herausgehoben und seine Person als „bedeutendster Erwachsenenpädagoge der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte“, als „Papst der Erwachsenenbildung“, so Kuhlenkamp zum 50. Geburtstag von Hans Tietgens gewürdigt (zitiert nach Gieseke, 2011, S. 25). Sein Lebenswerk im Aufbau der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS), seine Bemühungen zur Qualifizierung der Akteure in der Erwachsenen- und Weiterbildung und die beinahe unüberschaubare Menge an Publikationen gilt bis heute als bedeutsam für viele folgende Generationen. In der Wertschätzung seiner Autorenschaft bezeichnen ihn Ciupke und Reichling (2022) als „bedeutendsten Erwachsenenbildungs-Autor der Bundesrepublik“ (Ciupke & Reichling, 2022, S. 10). Entsprechend mag es naheliegen, in einer Festschrift zum 100. Geburtstag von Hans Tietgens über das Verfahren der Bibliometrie¹ seine Publikationen und dem von dort ausgehendem Einfluss bzw. die Bedeutung der Person Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung zu (v)ermessen.

So spannend die Kartierung und das Sichtbarwerden von „Wissenschaftskommunikation und Wissenschaftsnetzwerke[n]“ (Tunger et al., 2021a, S. 4) durch bibliometrische Methoden an einigen Stellen tatsächlich ist, weil sich beispielsweise neue Maßstäbe für die eigene Perspektive eröffnen (s. Kap. 3.), so sehr widerstrebt es dem stilistischen Format, das Hans Tietgens selbst als Zugang zum Verstehen, Erkennen, Deuten und Bearbeiten von Erwachsenenbildung für sich gewählt hat. Gerade wo es um den Umgang mit Quellen und Texten geht, steht er für eine grundsätzlich hermeneutische Textexegese – wo es möglich ist, auch entlang (historischer) Primärtexte. „Das Interesse richtet sich also“, so Tietgens selbst in seinen Vorüberlegungen zum Sammelband *ZUGÄNGE ZUR GESCHICHTE DER ERWACHSENENBILDUNG* (1985), „über das Faktische hinaus auf die Strukturen, Herkünfte und Wirkungen und ihr Wechselverhältnis zueinander, wobei noch Folgen im engeren Sinne und Rezeptionen einschließlich ihrer Mißverständnisse zu unterscheiden wären“ (Tietgens, 1985, S. 10). Schlussfolgernd, so Ciupke und Reichling, „stilisierte“ der studierte Germanist „sich manchmal selbstironisch und natürlich untertreibend als Skribenten, als Schreiberling, auch weil er ein deutendes, interpretatives wissenschaftliches Grundverständnis vertrat“ (Ciupke & Reichling, 2022, S. 10).

Als Anwalt divergenter Sichtweisen, der Idee stetiger Suchbewegungen und „Horizontenerweiterung“ sowie des Relationierens in der „Informationsverarbeitung“ (Tietgens, 1986, S. 11) könnte Hans Tietgens möglicherweise für die Vorstellung einer bibliometrischen Annäherung an Bedeutungszuschreibungen eine gewisse Neugier entfaltet haben? In seinen Texten fordert er ja explizit dazu auf, konventionelle (kon-

1 „Bibliometrie als Teil der Wissenschaftsforschung kartiert Wissenschaft anhand mathematischer und statistischer Analysen mit Hilfe von publikations- und zitationsbasierten Indikatoren sowie weiteren Output-Indikatoren. Mit Hilfe bibliometrischer Methoden werden auch Zusammenhänge in der Wissenschaftskommunikation und Wissenschaftsnetzwerke sichtbar gemacht, beispielsweise durch Netzwerkanalysen.“ (Tunger et al., 2021a, S. 4).

servative) Reaktionsmuster zu unterlassen, es „blockiert Energie und lähmt die realitätsbezogene Phantasie, die die Erwachsenenbildung braucht“ (ebd., 1986, S. 35). Insbesondere durch seine historiografisch angereicherten Konzeptionen von Professionalisierung und Professionalität öffnet Hans Tietgens immer wieder den Blick für die Vielfalt an Zusammenhängen, Beziehungen und Ereigniskonstellationen.

3 Versuch eines bibliometrischen (V)Ermessens

Lässt man sich also in einem ersten Schritt auf eine bibliometrische Bedeutungssuche ein, gelangt man wie im vorliegenden Beitrag über die Wahl des thematischen Schlagworts „Professionalisierung“ zu einer publikations- und zitationsbezogenen bibliometrischen Vermessung. Sichtbar sind allerdings nur die digital datenerfassten Teile des Lebenswerks von Hans Tietgens bzw. im hier gewählten Verfahren die bei Google Scholar erfassten Texte (zum Methodenbericht Tunger, Bongartz & Schrader, 2021b). Larssons (2010) hat als *contradictory effects of bibliometrics* bezeichnet, dass in bibliometrischen Zitationsanalysen Unsichtbarkeiten (*invisible colleges*), dominante Indikatoren wie machtvolle Muster (*global domination patterns*) und auch widersprüchliche Effekte für die Erwachsenenbildungswissenschaft entstehen. Darüber hinaus

erschweren die digitalen Infrastrukturen in den Geistes- und Sozialwissenschaften metrische Auswertungen, da sie keine ausreichende und zuverlässige Datenbasis von Forschungs-, Publikations- und Zitationsdaten bieten und eine belastbare Bibliometrie erheblich erschweren. (Tunger et al., 2021a, S. 5; Heinze, Tunger, Fuchs, Jappe & Eberhardt, 2019)

Der Nutzen einer Bibliometrie ist zuallererst also eine gewisse Ordnung; d. h. die transparente Darstellung von Relationen im Sinne strukturierter Quantitäten. Hans Tietgens hat nun aber allein in seinem verschriftlichten Lebenswerk über unzählige Einzelstellen ein qualitatives Beziehungsnetz und -geflecht entfaltet, das auf Mentalitäten, Bilder, Kulturen, Einstellungen bis Empfindungen in den Strukturen verweist. Seine Betrachtungen „wirklicher Ereignisse“ von Professionalisierung und Professionalität sind kontextualisiert, wiederholen sich, werden dabei aber immer wieder unterschiedlich gewandelt und betrachtet. Strukturen und Muster, die er kritisch reflektierend, manchmal ironisch gegen den Zeitgeist deutet, stehen für seine ganz eigene Art prozessierter Beziehungen. Dieses in Raum und Zeit ausgedehnte Beziehungsgeflecht entfaltet Hans Tietgens – wenn es um Professionalisierung und Professionalität geht – über spezifische Verflechtungen „erwachsenenpädagogischer Art“ (Tietgens, 1986) beispielsweise zwischen Theorie und Praxis, zwischen Gesellschaft und Individuum, zwischen politischer Rhetorik und realer Berufssituation, zwischen Organisation und Angebot, zwischen Planungshandeln und Vermitteln, zwischen Lehrenden und Teilnehmenden. Das Beziehungsnetz ließe sich noch lange fortsetzen und nur einige Aspekte daraus können im Folgenden vertiefend aufgegriffen werden.

gere Phase der mittleren bis späteren Schaffensperiode (1972 bis 1999) von Hans Tietgens darstellt (ohne Abb.; Tunger et al., 2021b, S. 14).

Diese chronometrische Einbettung erfolgt entlang der Zahl an Publikationen, die über Google Scholar bibliometrisch erfasst wurden, und deckt keinesfalls sein Gesamtwerk bezogen auf die Hauptschlagworte „Professionalisierung“ und „Professionalität“ ab. In den 1970er Jahren werden zunächst zwei größere Werke zum thesaurierten Begriff „Professionalisierung“ ermittelt (grün markiert in Tab. 1), doppelt so viele Arbeiten finden sich dann in den 1980er Jahren (blau markiert) und der Großteil (neun Publikationen) schließlich in den 1990er Jahren in grauer Markierung:

Tabelle 1: Publikationen Tietgens' zum thesaurierten Schlagwort „Professionalisierung“ laut der bibliometrischen Erfassung

Author	Titel	Jahr	Quelle
H. Tietgens	Professionalisierung	1972	Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter
H. Tietgens	Professionalisierung der öffentlichen Weiterbildungsinstitute	1974	Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik
H. Tietgens	Weiterbildungspolitische und didaktisch-methodische Vorgaben in den Ordnungungs- und Gliederungskriterien für die Weiterbildungsentwicklungsplanung	1981	Bedarfsorientierte Entwicklungsplanung in der Weiterbildung
H. Tietgens	Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung	1985	Zeitschrift für Pädagogik
H. Tietgens	Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung	1985	
H. Tietgens	Professionalität für die Erwachsenenbildung	1988	Professionalität und Professionalisierung
H. Tietgens	Studium und Fortbildung für die Professionalität	1990	Hessische Blätter für Volksbildung
H. Tietgens	Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung	1991	Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung
H. Tietgens	Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung	1991	
E. Nuissl, H. Tietgens	Person und Sache: zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens	1992	
H. Tietgens	Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte	1993	Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
H. Tietgens	Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung?	1996	Lernziel Konkurrenz?
H. Tietgens	Erwachsenenbildung: Volkshochschulen, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten	1997	Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft
H. Tietgens	Von der Lehrforschung zur Mediendidaktik	1997	Nuissl, E., Schiersmann, C. & Siebert, H.
H. Tietgens	Rückblick auf den Umgang mit dem Qualitätsbegriff in der Erwachsenenbildung	1999	Nuissl, E., Schiersmann, C., Siebert, H. & Weinberg, J.

Anmerkung. Datengrundlage: Einzelauswertung Tunger et al., 2021c

Es mag irritieren, dass bei der großen Fülle an Auseinandersetzungen von Hans Tietgens zu dem Schlagwort „Professionalisierung“ letztlich nur 15 Publikationen genuin erfasst wurden (s. Tab. 1). Dies würde ich den oben beschriebenen generellen Hürden einer bibliometrischen Analyse in den Geisteswissenschaften zuschreiben (s. o.; Tunger et al., 2021a; Heinze et al., 2019), die letztlich eine metrische Selektion erfasster Daten ist.

Interessant ist dann aber trotzdem, dass im Zuge der Nutzung von Google Scholar – als Datenbank für einen Autor, der 1922 geboren wurde und 2009 starb und dessen Lebenswerk aus insgesamt überwältigenden 599 Publikationen besteht – auf diesem Weg immerhin doch 285 Publikationen sichtbar und „eine nicht unbeachtliche Zahl an Zitationen“ (Tunger et al. 2021a, S. 24) abgebildet werden können. Für das hier im Mittelpunkt der Betrachtung stehende Schlagwort „Professionalisierung“ ist zudem ersichtlich, wie zeitüberdauernd und zugleich im Zeitverlauf noch Jahre nach seinem Tod die Zitationen zunehmen:

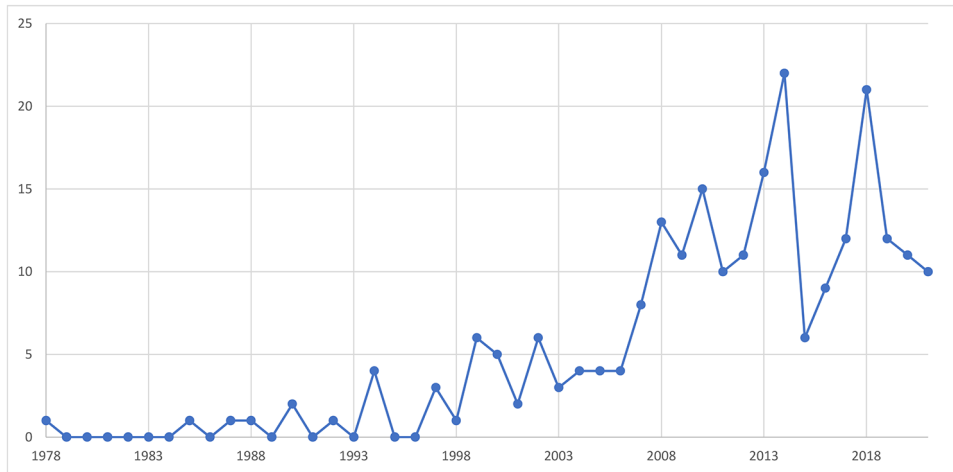


Abbildung 2: Anzahl der Zitationen zu dem Schlagwort „Professionalisierung“ laut bibliometrischer Zusatzanalyse. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger et al., 2021c

3.2 Zwei Referenzstränge im thesaurierten Schlagwort *Professionalisierung*

Schaut man genauer in die bibliometrische Analyse bzw. die referenzierten Publikationen, so findet sich an erster Stelle – mit den meisten Referenzen überhaupt und einer Gesamtzahl von insgesamt 153 Zitationen – der Aufsatz von Hans Tietgens² aus dem Jahr 1988 mit dem Titel „Professionalität für die Erwachsenenbildung“:

2 Der Aufsatz *Professionalität für die Erwachsenenbildung* wurde 1988 im Sammelband *Professionalität und Professionalisierung* (leitend Wiltrud Gieseke) in der Reihe *Theorie und Praxis* publiziert, die damals herausgegeben wurde von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS), die Tietgens selbst zu diesem Zeitpunkt leitete.

Tabelle 2: Die fünf am häufigsten zitierten Publikationen von Tietgens bei Google Scholar nach Anzahl der Zitationen in absteigender Reihenfolge.

Titel	Quelle	Jahr	Anzahl Zitationen
Professionalität für die Erwachsenenbildung	Professionalität und Professionalisierung	1988	153
Die Erwachsenenbildung		1981	139
Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung		1986	137
Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik		1992	121
Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule	Erwachsenenbildung	1978	73
Geschichte der Erwachsenenbildung	Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	2010	66
Einleitung in die Erwachsenenbildung		1991	65
Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung		1980	57
Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens		1971	56
Teilnehmerorientierung als Antizipation	Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung	1980	55
Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart		1983	49

Anmerkung. Datengrundlage: Tunger et al., 2021a, S.24

Dies ist insofern nicht überraschend, da in diesem Aufsatz unter der Überschrift „Die Anforderungen der Professionalität“ jenes Zitat zu finden ist, mit dem wohl am häufigsten der Begriff Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung definiert wurde:

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. (Tietgens, 1988, S. 37)

Über Generationen hinweg hat diese Begriffsdefinition erziehungswissenschaftliche Diskurse um Interaktion und Organisation der Erwachsenenbildung, um professions-theoretische Positionierungen, um (Selbst-)Reflexivität und Habitualisierung, um Ab-

grenzung zu therapeutischen Beziehungskonstellationen, um Bezugswissen und vieles mehr beeinflusst und geprägt.

Welche Autorinnen und Autoren sich jeweils explizit auf welche Texte von Hans Tietgens bezogen haben und dabei selbst wieder in unterschiedlichem Ausmaß zitiert werden (s. erste Spalte Zitiert), kann die folgende Tab. 3 ausschnittthaft zeigen:³

3 Es folgen hier nur Autorinnen und Autoren, die Texte, gelistet in Tabelle 1, aufgreifen und zitieren.

Tabelle 3: Referenzen aufTietgens

Zitiert	Autor	Titel	Jahr	Quelle
438	D. Nittel	Von der Mission zur Profession	2000	Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung
268	J. Kade, D. Nittel, W. Seitter	Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung	2007	
190	F. Weidner	Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung: eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege	2020	
189	J. Schrader	Struktur und Wandel der Weiterbildung	2011	
175	J. Schilling, S. Zeller	Soziale Arbeit: Geschichte, Theorie, Profession	2007	
147	J. Ludwig	Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten	2000	
144	W. Seitter	Geschichte der Erwachsenenbildung	2007	Eine Einführung
138	G. Pietsch	Reflexionsorientiertes Controlling: Konzeption und Gestaltung	2013	
114	W. Gieseke	Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	2009	Handbuch Erwachsenenbil- dung/ Weiterbildung
111	H.J. Wagner	Eine Theorie pädagogischer Professionalität	1998	
107	S. Kraft, W. Seitter, L. Kollwe	Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals	2009	

(Fortsetzung Tabelle 3)

Zitiert	Autor	Titel	Jahr	Quelle
94	S. Kade	Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit	1990	
88	D. Nittel	Professionalität ohne Profession	2002	Biographie und Profession
87	C. Lüders	Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms	1987	Zeitschrift für Pädagogik
82	S. Hartz, K. Meisel	Qualitätsmanagement	2006	
82	B. Dewe	Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit: reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung	2013	
80	H. Tietgens	Geschichte der Erwachsenenbildung	2010	Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
71	H. Bastian	Kursleiterprofile und Angebotsqualität	1997	

Anmerkung: Datengrundlage: Einzelauswertung Tunger, 2021c

Es findet sich noch ein zweiter Referenzstrang über die bibliometrisch spezifische Einzelauswertung entlang des Schlagwortes Professionalisierung: Das Sammelwerk ZUGÄNGE ZUR GESCHICHTE DER ERWACHSENENBILDUNG mit gezählten 41 Zitationen nimmt im Knotenpunkt Professionalisierung den zweiten Rang bezogen auf die Gesamtmenge an gezählten Zitationen ein (Tunger, 2021c):

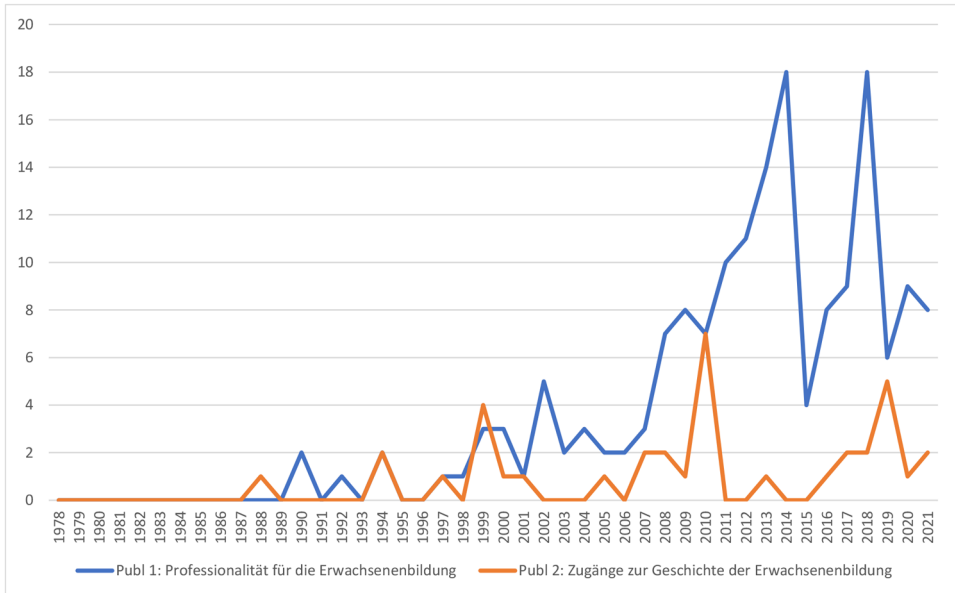


Abbildung 3: Anzahl der Zitationen des Begriffs „Professionalisierung“ in zwei Publikationen im zeitlichen Verlauf. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger, 2021c

Damit bilden die beiden Werke PROFESSIONALITÄT FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG (Tietgens, 1988) sowie ZUGÄNGE ZUR GESCHICHTE DER ERWACHSENENBILDUNG (Tietgens, 1985) in den Referenzen bzw. der Menge der Zitationen nachfolgender Autorinnen und Autoren verschiedener Generationen die zahlenmäßig stärksten Bezugnahmen auf Professionalisierung und Professionalität her (Abb. 3). Allerdings zeigt die qualitative Durchmusterung, dass die Bezüge auf ganz unterschiedliche Art erfolgen: Der historiografische Zugang (orangefarbene Linie) startet früher und erfolgt relativ kontinuierlich im Zeitverlauf mit lediglich einem Ausschlag (Jahr 2010) im unteren Drittel.

Trotzdem drückt sich darin meines Erachtens die durchgehende Wertschätzung Tietgens' besonderer Schreibform eines historiografisch ausgerichteten Argumentations- und Publikationsstils aus. Die Referenzen auf ihn übernehmen Tietgens' Form der Geschichtsfundierung von Professionalisierung und Professionalität und profitieren dabei von diesem Sammelwerk aus dem Jahr 1985. Sie folgen, transportieren und aktualisieren damit den von ihm geprägten historiografisch fundierenden Stil. Wie in Abb. 3 sichtbar, bleibt dieser Zugang zum Metathema der Professionalisierung und

Professionalität aber zahlenmäßig deutlich hinter dem meistzitierten Aufsatz zurück (PROFESSIONALITÄT FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG, blaue Linie).

4 Interpretative Weiterführungen der bibliometrischen Referenzstränge

Wie oben schon angedeutet, profitiert eine bibliometrische Vermessung von interpretativen Weiterführungen und qualitativ rekonstruktiven Textanalyse, weil so beispielsweise die Spezifik der Referenzen und Argumentationspfade in den Bezugnahmen auf Hans Tietgens sichtbar werden (Breuer, Schaer & Tunger, 2020). Dies wird, so ist entschuldigend vorzubringen, an dieser Stelle allerdings höchstens rudimentär ausgeführt und kann der doppelten hermeneutischen Wirkung „zwischen Engagement und Distanzierung“ aufgrund seines „eingreifenden Denkens“, wie Schäffter (2011, S. 296) es formulierte, bei Weitem nicht gerecht werden. Es ließe sich mit Tietgens aber mindestens davon sprechen, dass dies ein Versuch ist, „ein Hintergrundwissen“ zu erzeugen, „das der Verstehenshilfe dient“ (Tietgens, 1988, S. 29).

4.1 Geschichtliche Vergewisserungen zur Begründung von Professionalisierung und Professionalität

Christian Stifter erinnert sich:

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. (Stifter, 2022, S. 123)

Längst nicht allein auf den Bereich der Professionalisierung und Professionalität bezogen, ergibt sich Hans Tietgens' Bedeutung aus Sicht der nachwachsenden Generation aus folgenden Aspekten: Neben dem „generellen Analysewert historischer Reflexion“ (Stifter, 2022, S. 126) sei diese stets verknüpft mit der unabgeschlossenen Suche nach dem Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildungswissenschaft. Ohne „zeitgeschichtliche Vergewisserungen“ fehle der Scientific Community „die Identifikationsbasis“ und es „verenge“ sich „zudem der gesellschaftliche Handlungsspielraum“ (ebd., 2022, S. 126).

Hans Tietgens' eigene kritische Auseinandersetzungen um die Rolle der Geschichte für die Erwachsenenbildung und sein Insistieren auf die Notwendigkeit historiografischer Verortungen für ihren Gegenstandsbereich zieht sich durch sein gesamtes Werk. Die „Frage nach Schlüsselproblemen“ der Erwachsenenbildung in wissenschaftlicher wie praktischer Perspektive verlief bei Hans Tietgens eigentlich immer über „das Verhältnis zur Geschichte“ (Tietgens, 1986). Dabei ging es ihm auch um das Einfangen vergangener Stimmungslagen, die Warnung vor vereinfachender Re-

duktion und Kritik immer wieder auch an einer Rezeption von Sekundärliteratur, die Geschichte zur bloßen „Rezeptionsgeschichte“ mache (Tietgens, 1988, S. 63). Gleichzeitig wusste er, wo die Grenzen historischer Rekonstruktionen liegen: „Was etwa repräsentativ [an praktizierten Unterstützungsstrukturen; Anm. Verf.] war, ist deshalb heute nicht mehr überprüfbar.“ Tietgens (1988, S. 65) und provozierte auch mit Titeln wie *DAS GESTÖRTE VERHÄLTNIS DER ERWACHSENENBILDUNG ZU IHRER GESCHICHTE* (Tietgens, 1985; 1993), die bis hin zu polemisierenden Abwertungen reichten (zu „polemischen Artikeln und Vorwörtern“ vgl. vertiefend Zeuner, 2011, S. 32).

Mit Abstand und in Lesart einer jüngeren Generation zur Intention historiografischer Arbeiten für Hans Tietgens führt Stifter⁴ aus:

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“, perspektivisch zu relativieren oder produktiv aufzulösen, um dergestalt „Entwicklungsmomente im Gewesenen“ zu erkennen. (Stifter, 2022, S. 129)

Gerade im disziplinpolitischen Ringen um die Professionsentwicklung in der Erwachsenenbildung, um die Professionsgeschichte und um Professionalisierung als historiografisches Entwicklungsmoment wie geschichtsgebundener Prozess findet sich die Argumentationsfigur eines Anregungspotenzials durch Tietgens häufiger:

Tietgens forderte in seinen Veröffentlichungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung dezidiert einen „anderen Blick“: Bekanntes sollte in Frage gestellt werden und die idealisierte Sichtweise auf die Geschichte der Erwachsenenbildung durch den Bezug auf Realgeschichte relativiert werden. In diesem Sinn setzte er sich historisch auch immer mit der Professionsgeschichte, also der Aus- und Weiterbildung von hauptberuflichen Erwachsenenbildnern auseinander. (Zeuner, 2011, S. 32–33)

Ähnlich, aber provokanter formuliert: „Während die Debatte um den Begriff der Professionalisierung kreiste, war Tietgens – von Beginn an und unbeirrt – nicht an Professionalisierung, sondern an Hauptberuflichkeit interessiert.“ (Schrader, 2011, S. 299).

Insgesamt zeigt der Blick in die auf Tietgens und seine Texte bezogenen Weiterführungen zu Professionalisierung und Professionalität zahlreiche Bestrebungen, die von Tietgens damals attestierte „Geschichtsvergessenheit“ als (forschende) Protagonistinnen und Protagonisten zu überschreiten. Zugleich ist es uns gerade durch ihn möglich zu entdecken, wie die erwachsenenpädagogische Teildisziplin, ihre Reflexionen, Themenentwicklungen, Fokusse, Inhalte und Personen im Spannungsfeld zur Geschichte ihrer Praxis und Politik stehen (Schmidt-Lauff, 2014). In seinen *REFLEXIONEN FÜR DIE ZUKUNFT* wendet sich Tietgens im Jahr 1991 mit einem „zweifachen Blick“, sowohl „in die Vergangenheit“ wie auch „in die Zukunft“ gegen das Vergessen

4 Es sei an dieser Stelle auch hingewiesen auf Stifters dezidierte Analyse der Orte und der hermeneutischen wie textexegetischen Form des Umgangs von Hans Tietgens mit Primärquellen, historischen Studien und Material sowie seinem biographisch wie interpretativ aufscheinenden Selbstbezugs (Stifter, 2022).

von Entwicklungsverläufen, aber auch gegen eine prinzipiell ungeschichtliche Ausrichtung. Referenzen aus mehreren Jahrzehnten auf Tietgens' geschichtliche Vergeisserungen zur Begründung von Professionalisierung und Professionalität lassen nachvollziehen, wie sein Anliegen sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft durch Reflexionen disziplinspezifischer Begrifflichkeiten, Professionsentwicklungen und Errungenschaften abzusichern, weitergeführt wird. Obwohl oder gerade weil die Geschichte der Erwachsenenbildung bis heute nicht grundsätzlich zum akademischen bzw. disziplinären Professionsverständnis zu gehören scheint, bleibt dieser Referenzstrang auf lediglich einen Teilausschnitt aus Tietgens' Lebenswerk für die Erwachsenen- und Weiterbildung in der Vermessung seiner Bedeutung auch für heutige Autorinnen und Autoren so zentral. Anscheinend hat seine frühe Kritik nicht an Bedeutung verloren, wonach die Gestaltung des Studiengangs Erwachsenenbildung nur über eine reduzierende Festlegung „exemplarischer Studiengegenständ[e] im Interesse der Professionalität“ erfolgen kann. Nimmt man die aktuellen „Lehrprofile in grundständigen (BA und MA) und weiterbildenden Studienangeboten“ zum Maßstab (Stichwort: Kerncurriculum und Studiengänge; Lobe & Walber, 2020), dann sind die Geschichte der Erwachsenenbildung und Geschichtsbezüge ihrer Professionalisierung und Professionalität weiterhin im Bezugswissen unsichtbar.

4.2 Das professionelle Subjekt

Hans Tietgens richtet in zahlreichen Auseinandersetzungen seinen – und damit unseren Blick – immer wieder auf das Selbstverständnis derjenigen, die für die Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind. Es geht ihm um verschiedene Beziehungsmomente zwischen *Subjekt* und *Wissen*, in dem sich das Selbstverständnis ausformt:

Was hier als Kern des Professionellen umrissen wurde, spricht die Frage der Handlungsrelevanz eines wissenschaftlichen Wissens an, die nicht in diesem selbst liegt, sondern im Umgang mit ihm.“ (Tietgens 1988, S. 40)

Es ist eben – so Korings Rezeption – nicht allein ein „distanziertes, expertenhaftes Spezialwissen“ bei Tietgens (Koring, 1992, S. 174–176), sondern eine „Form des Könnens, Wissens und der Zuständigkeit, die auf eine konkrete Praxis bezogen ist“ (ebd., 1992, S. 176). Daraus resultiert eine Beziehung zwischen *Vermittelnden* und *Teilnehmenden*, so die Interpretation von Studentinnen und Studenten⁵ zu Schlüsselbegriffen bei Hans Tietgens in einer szenischen Lesung, eine besondere Qualität der didaktischen Verantwortung:

Er betont die Funktion der/des Lehrenden, die/der sowohl den Stoff vertritt als auch die Leitungsposition innehat und den Stoff so strukturiert, dass es den TeilnehmerInnen in einem weiten Sinne am meisten bringt. Der/die Lehrende handelt also im Interesse des

5 Diese und andere Beiträge sind im Rahmen des Kolloquiums *Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (Berlin, 2009) entstanden. Idee und Ziel waren „zeitgenössische Interpretationen und Anschlüsse an theoretische Reflexionen, die uns Hans Tietgens angeboten hat und die heute noch eine große Relevanz besitzen. Auf diese Weise eröffnen die vorliegenden Beiträge der jungen Generation“, so das Vorwort zur Tagungsdokumentation, „einen aktuellen Zugang zu den Arbeiten von Hans Tietgens“ (Gieseke & Ludwig, 2011, S. 1).

Stoffes, der vermittelt werden soll, und begegnet mit dieser Grundhaltung den Interessen der Teilnehmenden. Sie/er ist zuständig für die Lernenden, aber gleichzeitig vertritt sie/er die Sachverhalte. [...] so hat [...] Tietgens dichte Argumentation [...] nichts an Relevanz für die Betrachtung von Lehr-/Lernsituationen ein[ge]büßt. (Gieseke & Ludwig, 2011, S. 69–70)

Ein weiteres wichtiges Moment in Hans Tietgens' Auseinandersetzungen um die „Selbstinterpretation“ (Tietgens, 1985, S. 45) der damals für die Erwachsenen- und Weiterbildung engagierten Menschen bildet sein humanistisch geprägtes Denken zum Bildungsgeschehen in der Erwachsenenbildung insgesamt und hat folgende Generationen nachhaltig beeinflusst (Tunger, 2021c, o. P.). Sein kritisch humanistischer Bezug, den Peter Alheit im Dialog mit Hans Tietgens („Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Thesen und Antithesen“) 1987 auf der Jahrestagung der damaligen Kommission Erwachsenenbildung (DGfE) leicht provokant als „Dialektik des emanzipatorischen Anspruchs“ (Alheit & Tietgens, 1988, S. 27) bezeichnet hat, war immer wieder Ausgangsbasis für Überlegungen späterer Generationen. Exemplarisch sei an dieser Stelle eine Interpretation herangezogen, die vor mehr als zehn Jahren gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs zu seinem Text „Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung?“ (Tietgens, 1997) entstanden ist. Entlang der zu diesem Zeitpunkt viel diskutierten Handlungskontexte der *Wissenschaftlichen Weiterbildung* und der *Intergenerationalen Bildung* wird zunächst herausgearbeitet, wie Tietgens' „Nachdenken über das Subjekt“ grundsätzlich „aus einer Verschränkung der Perspektiven der professionell Tätigen sowie der Teilnehmenden“ erfolgt (Schmidt-Lauff, Barany, Popp & Worf, 2011, S. 254) und nicht lediglich in den Strukturebenen verbleibt. Wertgeschätzt wird⁶ seine klare Abgrenzung zur Ideologie betriebswirtschaftlicher Mentalitäten, die ohne pädagogische Grundlegung auszukommen scheint und ökonomisierten Begriffen, wie „Dienstleitung“ oder „Kundenorientierung“, scheinbar bedenkenlos folgt, als „zeittypische Verengung des Lernens auf berufliche Notwendigkeiten“ (Tietgens, 1997, S. 162). Seine Kritik richtet sich auf den alleinig anerkannten Verwendungsbereich von Gelerntem in „Arbeit und Beruf“ und die daraus folgende „Einschränkung der Angebotsvielfalt“ aufgrund von „markt-gängiger Planung“ (Tietgens, 1997, S. 161).

Aus einem Zusammentreffen 1998 zitiert Klaus-Peter Hufer Auszüge aus einem Interview mit Hans Tietgens und Winfried Schlaffke vom Institut der Deutschen Wirtschaft:

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. [...] Da ich „Teilnehmer“ sage und nicht „Kunden“, würde ich niemals „Produkt“ sagen. Sondern ich muss in ein Gespräch kommen, über das, was vermittlungsbedürftig ist, [...]. Aber das kann ich nicht als fertiges Produkt anbieten: hier habt ihr's! Und hinter dem Unterschied „Kunde und Teilnehmer“ steckt natürlich schon etwas Grundsätzliches, nämlich Markt und öf-

6 Nicht gerecht werde ich an dieser Stelle den zahllosen Bezugnahmen auf Tietgens, die aus einer Wertschätzung genau dieser Perspektivnahme Tietgens', in angrenzenden Bildungssegmenten und Forschungsstudien selbst im europäischen Kontext bestehen (siehe dazu auch den 200-seitigen Anhang im Ergebnisbericht bei Tunger et al. 2021a, S. 178–378).

fentlicher Auftrag. Wenn ich Markt denke, denke ich an Erfolg, Gewinn und Betrug, vornehm ausgedrückt: Übervorteilung, aber nie an Erwachsenenbildung. (Tietgens, 1998, S. 15, zitiert in Hufer 2021, S. 122)

Tietgens' Plädoyer für eine professionelle Selbstinterpretation als berufliche Identität in der Erwachsenenbildung macht immer wieder deutlich, dass Beruflichkeit nicht ohne das Attribut der Persönlichkeit auskomme. Um nochmals das oben erwähnte freundlich wertschätzende Streitgespräch zwischen Alheit und Tietgens zu bemühen, in dem gleich zu Beginn in Anlehnung an Max Weber für Berufe das Attribut der Persönlichkeit eingeführt wird und wie folgt zunächst von Alheit ausgedeutet:

Professionalität setzt ein Ethos voraus, das von seinem Träger nicht abstrahiert. [...] Hilfreich jedoch ist die Binnendifferenzierung manifester Beruflichkeit, wenn Sie so wollen: Beruf als funktionalistische Rolle und Beruf als inhaltliche Ambition; modern ausgedrückt: „Professionalisierung“ versus „Professionalität“. Ist es riskant, der Erwachsenenbildung eine Übersättigung mit Professionalisierungsversuchen und einen gleichzeitigen Mangel an Professionalität zu diagnostizieren: Ist es nur polemisch, festzuhalten, daß der unbestreitbare Modernisierungsschub in den 70er Jahren auch als historischer Substanzverlust interpretiert werden kann? (Alheit & Tietgens, 1987, S. 25–26)

Worauf Tietgens antwortet, dass er es für gut halte, an die „ethische Komponente“ zu erinnern, er zugleich aber zeitdiagnostisch und professionspolitisch vorgehen möchte, um für die „eigene Tätigkeit unterschätzende Selbstinterpretation“ zeigen zu können, dass diese „auf die Diskrepanz zwischen dem Aufgabenkatalog und dem tatsächlich Leistbaren zurück“ gehe:

Das Berufsbild unterstellt eine viel größere Zahl von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern, als tatsächlich vorhanden ist. Das bedeutet eine ständige Überforderung. Dieser Anforderungsdruck gibt jedoch auch gewisse Freiheit, selbst zu entscheiden, was man tut (da man doch nicht alles tun kann). Daher rührt auch die ambivalente Einstellung gegenüber der eigenen Arbeitstätigkeit, die zwischen Belastungsklagen und Berufszufriedenheit aufgrund der Kontaktchancen pendelt. (Alheit & Tietgens, 1987, S. 31)

Nicht anders, nur empirisch ausdifferenziert, bildet sich genau diese Ambivalenz bis heute in der „Arbeitszufriedenheit“, der „Verausgabungsbereitschaft“ oder auch der „subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit“ für die eigene Lebensgestaltung sowie in „Gründe[n] für die Aufnahme einer Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ ab (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 131–134).

4.3 Wider der (professionellen) Selbsterniedrigung oder: Zur Bedeutung des Planungshandeln für die professionelle Identität

Eine letzte Argumentationsfigur von Hans Tietgens, mit der er immer wieder zur kritischen Auseinandersetzung um ein genuines Professionsbewusstsein in der Erwachsenenbildung angeregt hat, sei noch aufgegriffen: das spezifisch Erwachsenenpädagogische des Planungshandelns. In Überlegungen zum „Pädagogischen“ in der Erwachsenenbildung und zum Beziehungsgefüge des Professionalisierbaren über

eine entsprechende Bezugswissenschaft, einen „Kanon an Studienordnungen“ sowie „konstitutives“ Erfahrungs- bzw. Alltagswissen bezieht er sich immer wieder auf das programmplanerische Handeln:

Es geht also um Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz, Relationsfähigkeit, Relevierungsvermögen und Deutungskapazität. [...] Die Planungsaufgaben sind zwar kommunikativ zu bewältigen, aber nicht mit Kommunikationsgeschick allein. Es gehört auch ein Hintergrundwissen dazu, das der Verstehenshilfe dient. (Alheit & Tietgens, 1987, S. 29).

Das Problem liegt aber in der Berufspraxis damals, wonach „Hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter“ zwar ihre Aufgaben „recht ansehnlich“ erfüllen, aber „es ist ihnen nicht bewußt, was sie tun“ (ebd., 1987, S. 30). Dieses Manko oder Defizit beklagt Hans Tietgens öfter, so schreibt er an anderer Stelle: „*Programmgestaltung ist in den Augen derer, die sie betreiben, nichts ‚Pädagogisches‘*“ (kursiv i. O.) und spitzt zu: „*Damit aber wird der eigene Stellenwert unterschätzt.*“ (kursiv i. O. Tietgens, 1988, S. 49). Interpretierend führt er in verschiedenen Texten weiter aus, dass dies seiner Meinung nach eine *der zentralen Problematiken* des geringen Professionsbewusstseins der für die Erwachsenenbildung Tätigen wie ihre wissenschaftliche Bezugsdisziplin selbst sei:

Diese absonderliche Selbsterniedrigung nach außen wird durch ihre Binnenwirkung verfestigt. Denn mit dem Ausblenden des ‚pädagogischen‘ Gehalts innerhalb der Planungsfunktion erscheint die Kommunikation von inhaltlichem Gehalt entleert. (ebd., 1988, S. 49)

Entsprechend hat Tietgens grundsätzlich sowohl die mikro- als auch die meso- und makrodidaktische Handlungsebene (oft in Bezug zur „Begründung für Hauptberuflichkeit“; Tietgens, 1988) im Blick. „Es täte der Profession gut, und es könnte das Professionsbewusstsein stärken, wenn die Unterscheidung aufrechterhalten und die unterschiedlichen Aufgaben verdeutlicht würden,“ (Tietgens, 2000, S. 34), so Hans Tietgens in seinem Vortrag aus dem Jahr 1999 zu ambivalenten Selbstbezügen im Kontext der Erwachsenenbildung. Obwohl dieser Beitrag im Laufe der Jahre wohl eher seltener zitiert wurde⁷, markiert er das zentrale Denkmuster einer „Verengung des *Pädagogischen*“ (Tietgens, 1988, S. 49), mit dem Hans Tietgens seine Kritik einer Ausrichtung allein entlang des Lehr-Lern-Geschehens geübt hat. Umso mehr, als sich in Folge „auch das Berufsbewußtsein zu einem Selbstverständnis als Organisator“ verengt (Tietgens⁸, 1988, S. 49).

Anlass seiner Kritik damals war nicht etwa eine mangelnde Wertschätzung im Außen und auch nicht ein fehlerhaftes Tun im eigenen Berufshandeln, sondern das

7 Diese Aussage bezieht sich auf die bibliometrische Zusatzerhebung durch die extended Version von Windows' (x64) ‚Publish or Perish‘: „Publish or Perish (PoP) is a free Windows (11, 10, 8.1, 8, 7) software designed to help academic scholars retrieve and analyze citations. It's a comprehensive, feature-rich tool that uses several data sources like Microsoft Academic Search (MSA) and Google Scholar (GS) to gather raw data.“ (<https://publish-or-perish.en.softonic.com/>). Danach ist der verschriftlichte Vortrag (Tietgens, 2000) im Zeitraum bis 2020 lediglich neunmal zitiert worden (Tunger, 2021c).

8 Ich beziehe mich hier auf Tietgens' Aussage: „Das Groteske ist: hier präsentieren sich Mitarbeiter in einer Rolle, auf die sie nicht fixiert sein möchten und auf die sie faktisch auch nicht beschränkt sind.“ (Tietgens, 1988, S. 49).

nicht vorhandene reflexive Wissen der Handelnden und ihre Sprachlosigkeit sowie die der Disziplin und Wissenschaft. Das ist heute anders, wo Forschung und Theorie zum Programmplanungshandeln ein hoch differenziertes Bild ergeben. „Das Programmplanungshandeln gilt als Herzstück professioneller Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung“, so zu lesen im Lehrbuch zu PROGRAMM- UND ANGEBOTS-ENTWICKLUNG (Fleige, Gieseke, von Hippel, Käßlinger & Robak, 2018), welches sich unter anderem im aktuellen Feld der Programmforschung und zu erwachsenenpädagogischen Ansätzen und Instrumentarien auf Tietgens rückbezieht. Letztlich bedarf es weiterhin der Kommunikation über die Wertigkeit, um einem „vordergründigen Verständnis von Praxis“ (Tietgens, 1988, S. 51) entgegenzuwirken. Heute nicht mehr allein als Figur zur Abgrenzung zum schulischen Kontext („Es [das Bild vom Berufshandeln in der Erwachsenenbildung, Anm. Verf.] gilt immer noch als ausgesetzter Ableger des Lehrers.“; Tietgens 1988, S. 51), geht es der gegenwärtigen Generation um das Erforschen und Explorieren von „Programmplanungshandeln als Kern erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (z. B. Dinkelaker, 2020, S. 156 ff.; Fleige et al. 2018) sowie um den „Grad der Souveränität“ und „Selbstbestimmung der Planenden“ (Schreiber-Barsch & Stang, 2021, S. 85).

5 Epilog und Würdigung

Sich der Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung bzw. seiner Konzeption von Professionalisierung und Professionalität über eine bibliometrische Analyse zu nähern, ist ein erster Schritt. Ein solche „datafizierte“ Aufbereitung (Larsson, 2010) seines herausragenden Lebens- und Publikationswerkes lässt aber viele Fragen offen und läuft Gefahr, durch ihre Form der systematischen Vermessung eine würdige wie menschlich wertschätzende Auseinandersetzung mit Hans Tietgens' Lebenswerk zu überdecken. Aus meiner Sicht bliebe ein punktuelles wie oberflächliches Betrachten entlang seiner Wissensproduktion und -rezeption übrig. Gerade durch die erneute Lektüre und Durchsicht seiner vielfältigen Arbeiten und Texte, das Auffinden – auch beim mehrfachen Lesen – von immer wieder neuen Aspekten und die darin beheimatete Vielfalt an Perspektiven entfaltet sich eine besondere Wissensform, die immer wieder anregend ist. Zugleich entsteht durch seine aufrüttelnden, manchmal anklagenden oder appellativen Worte eine besondere Beziehung zum Gegenstand und zum Feld der Erwachsenenbildung wie den dort (damals und heute) tätigen bzw. gestaltenden Menschen.

Um mit Hans Tietgens' eigenen Worten über das Spezifische im Begriff des *Wissens* als handlungsrelevantes und zugleich wissenschaftlich fundiertes Wissen als „Kern des Professionellen“ für die Erwachsenenbildung zu schließen:

Wenn nur Gemessenes oder doch exakt Definiertes als Wissen gilt, bleibt in der Tat für die Erwachsenenbildung kaum Relevantes übrig. Ein solches Wissen entspricht aber nicht der Eigenart ihres Bearbeitungsfeldes. Es ist seiner Natur nach auf *heuristisch erschlossenes, hermeneutisch verarbeitetes Wissen* angewiesen. das verlangt, sich der Grenzen seiner Be-

deutung bewußt zu sein. Dann aber hat es seinen „einheimischen“ Wert eben als zu deutendes Deutungswissen. (kursiv i. O., Tietgens, 1988, S. 41)

Literatur

- Alheit, P. & Tietgens, H. (1988). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Thesen und Antithesen. In Tagungsberichte Nr. 17. *Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung* (S. 25–39). Bremen: Universität Bremen.
- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. <https://doi.org/103278/85/0015w>
- Breuer T., Schaer P. & Tunger D. (2020). *Relations between relevance assessments, bibliometrics and altmetrics*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3719285>
- Ciupke, P. & Reichling, N. (Hrsg.). (2022). *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Dinkelaker, J. (2021). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thüne-mann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 141–206). Opladen: Barbara Budrich.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B. & Robak, St. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2011). Arbeitsalltag von Hans Tietgens und seine Prämissen institutionellen Handelns. In W. Gieseke, & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16 (S. 21–26). Berlin: HU-Berlin.
- Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.). (2011). *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16. Berlin: HU-Berlin.
- Heinze, T., Tunger, D., Fuchs, J. E., Jappe, A. & Eberhardt, P. (2019). *Fachliche Forschungs- und Lehrprofile staatlicher Universitäten in Deutschland. Eine Kartierung ausgewählter Fächer*. Wuppertal: BUW. <https://doi.org/10.25926/9242-ws58>
- Hufer, K.-P. (2021). „Wir müssen reden“ – Erwachsenenbildung in einer geänderten Gesellschaft. Konsequenzen für ihre Profilbildung und Wahrnehmung. In S. Schreiber-Barsch, M. Benz-Gydat, S. Schmidt-Lauff, A. Pabst, K. Petersen & K. Schmidt (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung* (S. 112–126). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Koring, B. (1992). Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In B. Dewe, W. Ferchhoff & O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 171–199). Opladen: Leske und Budrich.

- Larsson, S. (2010). Invisible colleges in the adult education research world. In *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 97–112. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0010>
- Lobe, C. & Walber, M. (2020). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung* 1/2020, 16–27. <https://doi.org/10.3278/HBV2001W003>
- Schäffter, O. (2011). Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In W. Gieseke & J. Ludwig. (Hrsg.). (2011), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16 (S. 291–298). Berlin: HU-Berlin.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2014). *Vergangenheit als Gegenwart der Erwachsenenbildung – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740100>
- Schmidt-Lauff, S., Barany, Th., Popp, C. & Worf, M. (2011). Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? Dimensionen der Lerngesellschaft beleuchtet an zwei Handlungskontexten aktueller Forschungsarbeiten. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16 (S. 254–259). Berlin: HU-Berlin.
- Schrader, J. (2011). Professionalität für die Erwachsenenbildung: Hans Tietgens' Plädoyer als bleibende Herausforderung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16 (S. 299–303). Berlin: HU-Berlin.
- Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (2021). *Lernwelt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven*. Berlin: de Gruyter.
- Stifter, C. (2022). Hans Tietgens und die Historiografie der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.). (2022), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern*. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung (S. 121–138). Bielefeld: wbv Publikation.
- Tietgens, H. (Hrsg.). (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1997). Was bleibt in der Lerngesellschaft für die Bildung? *Erwachsenenbildung*, 43(4), 161–163.
- Tietgens, H. (2000). Reflexionen für die Zukunft – Die Profession Erwachsenenbildung in historischer Perspektive. In R. Bergold, R. Hohmann & A. Seiverth (Hrsg.), *Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild?* (S. 31–38). Recklinghausen: Bitter.

- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021a). *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Ergebnisbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/0dpd-sk78>
- Tunger, D.; Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021b). *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Methodenbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/w6pb-av75>
- Tunger, D., Bongartz, E.C. & Schrader, J. (2021c): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Daten zum Ergebnisbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Version 01. <https://doi.org/10.57776/7qhx-s433>
- Weidner, F. (2020). *Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung*. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Zeuner, C. (2011). Ein kritischer Blick: Hans Tietgens und die Historiographie der Erwachsenenbildung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16 (S. 29–34). Berlin: HU Berlin.

Teilnehmerorientierung als Antizipation

CAROLA ILLER

1 Einleitung

Die Ausarbeitung des didaktischen Prinzips der Teilnehmerorientierung als erwerbspädagogische Leitidee ist eng verbunden mit dem Werk und Wirken von Hans Tietgens. In Abgrenzung zur Orientierung an Sach- und Fachlogiken der Schuldidaktik ist die Orientierung an der Lebenswelt und den Lerninteressen der erwachsenen Teilnehmenden „ein konstituierendes Moment von Erwachsenenbildung“ (Tietgens, 1980a, S. 230). Seine Überlegungen zum Prinzip der Teilnehmerorientierung hat Tietgens am ausführlichsten in seinem 1980 erschienenen Beitrag „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ dargelegt. Zugleich gehört dieser Beitrag zu den am häufigsten zitierten Veröffentlichungen von Tietgens (Tunger, Bongartz & Schrader 2021a, S. 115).

Tietgens greift darin eine Jahrzehnte alte und nach wie vor aktuelle konzeptionelle Fragestellung auf, die politisch, praktisch und theoretisch gleichermaßen relevant ist. Bereits in den Vorbemerkungen zu diesem Beitrag warnt Tietgens allerdings schon, dass „Teilnehmerorientierung“ zum „Modewort“ verkommen sei (Tietgens, 1980b, S. 1). Dabei geht es ihm in der Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung nicht nur um eine begriffliche Klärung, sondern auch um eine bildungspolitische (Iller, 2011a) und professionsbezogene (Meilhammer, 2011) Positionsbestimmung.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie sich Tietgens' Verständnis von Teilnehmerorientierung in der Rezeption seines Beitrages von 1980 durch die erwachsenenbildungswissenschaftliche Community niedergeschlagen hat. Zunächst werden Kernaussagen von Tietgens im genannten Beitrag zusammengefasst. In einem zweiten Schritt wird das Ergebnis einer bibliometrischen Analyse vorgestellt, um anschließend ausgewählte, häufig zitierte Publikationen vorzustellen, die sich auf Tietgens Beitrag von 1980 beziehen. Abschließend werde ich auf die Aktualität des Beitrages eingehen.

2 Worum geht es Tietgens?

Tietgens setzt sich in seinem 1980 veröffentlichten Beitrag mit der Frage auseinander, wie die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden in die Planung und Durchführung von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung einbezogen und die heterogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden berücksichtigt werden können. Im ersten Kapitel des Beitrages verweist er auf verwandte Konzepte und grenzt die Teilnehmerorientierung

von „Adressatenorientierung“ und „Selbststeuerung“ ab (Tietgens, 1980a, S. 177–181). Er unterscheidet dabei die „antizipatorische Teilnehmerorientierung“ als didaktisches Handeln von der „adressatenorientierten Planung“ (ebd., S. 177), bei der Bildungseinrichtungen für Erwachsene versuchen, bereits im Vorfeld einer Bildungsveranstaltung Voraussetzungen und Interessen der Lernenden einzubeziehen. Zudem setzt sich Tietgens kritisch mit dem Postulat der Selbststeuerung auseinander und verdeutlicht die Differenz zu seinem Verständnis von Teilnehmerorientierung als Antizipation: Selbststeuerung setzt die Fähigkeit voraus, „die eigene Erwartungshaltung zu übersteigen, zu sich selbst auf Distanz zu gehen“ (ebd., S. 180). Da diese Fähigkeit meist aber erst in der Erwachsenenbildung erlernt werden kann, braucht es die „organisierte Hilfe“ (ebd., S. 182) der Erwachsenenbildung. Dies betrifft insbesondere Lernengewohnte, die besonders vom didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung profitieren (ebd., S. 239).

Nach dieser Positionsbestimmung der Teilnehmerorientierung im Diskurs um „Selbststeuerung“ der späten 1970er Jahre folgt die Verortung der Teilnehmerorientierung im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung (ebd., S. 184–191), genauer gesagt zwischen „Curriculum“ und „Gruppendynamik“. Entgegen einer intuitiven Deutung der Teilnehmerorientierung als einem offenen, auf Interaktion mit den Teilnehmenden ausgerichteten didaktischen Vorgehen argumentiert Tietgens für eine Verbindung von „Stoffgliederung“ und „Beziehungsebene“ (ebd., S. 191) – denn es besteht eine Wechselwirkung zwischen diesen beiden Planungsebenen. In der antizipatorischen Teilnehmerorientierung geht es „zum einen darum, aus Sachstrukturen teilnehmerorientierte Lernstrukturen zu entwickeln, und zum anderen darum, eine teilnehmerorientierte Interaktion zu bewirken, auch wenn die Gruppenstruktur nicht vorweg bestimmbar und das vorwegzunehmende Lehr-Lern-Verhältnis nicht zu verleugnen ist“ (ebd., S. 191).

Danach wird es praktisch: Tietgens setzt sich mit der Frage auseinander, wie und wann die *antizipierten* mit den *tatsächlichen* Interessen der Teilnehmenden in Kontakt kommen. Hier ist die Anfangssituation eines Seminars eine Schlüsselsituation, „weil die Eröffnungsphase [nicht] zum Sich-Öffnen, sondern zum Blockieren“ (ebd., S. 192) beitragen kann. Eine gute Lösung sei es deshalb, zu Beginn ein „Erwartungsgespräch“ bzw. „Planungsgespräch“ (ebd., S. 194) zu führen, in dem die Planungen der Kursleitenden mit den Erwartungen der Teilnehmenden abgeglichen werden. Dass sich hier eine Diskrepanz auf tun könnte, ist in Tietgens Ausführungen nicht vorgesehen. Eher sieht er ein Problem der Teilnehmerorientierung dergestalt, dass sich die Teilnehmenden im Erwartungsgespräch nicht äußern. Für solche und weitere Hemmnisse in der Lehr-Lern-Interaktion schlägt Tietgens vor, mit den Teilnehmenden in einer „Meta-kommunikation“ (ebd., S. 196–199) über ihre Affekte gegenüber der Lernsituation und dem Lerngegenstand zu sprechen.

Teilnehmerorientierung ist aber nicht nur in der Anfangssituation relevant. In den weiteren Kapiteln des Beitrages macht Tietgens deutlich, dass es sich um „eine Kategorie des Lehrverhaltens“ (ebd., S. 203) handelt. Während des gesamten Lehr-Lern-Prozesses ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Lernprozesse der Teilnehmenden

den zu unterstützen und Lernwiderstände zu überwinden. Zentral ist dabei, dass Deutungsmuster erkannt und zur Sprache gebracht werden, um dann einen Prozess der Umdeutung zu beginnen (ebd., S. 208–209). Teilnehmerorientierung meint eben nicht, auf „Ausweichstrategien“ und „Rechtfertigungsinstrumente“ (ebd., S. 208) der Teilnehmenden einzugehen, sondern sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Dabei verweist Tietgens mehrfach auf die Lerngegenstände: Teilnehmerorientierung ist in seinem Verständnis für alle Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung relevant und erweist sich gerade in der begründeten Stoffauswahl, die Ziele und Verwendungszusammenhänge der Teilnehmenden antizipieren und die Annahmen der Planenden transparent machen muss (ebd., S. 216–217). Im Lehr-Lern-Prozess werden die ausgewählten Lerngegenstände den Teilnehmenden nicht einfach nur präsentiert, sondern bearbeitet, indem persönliche Zugänge herausgearbeitet, Zusammenhänge zur Lebenswelt hergestellt und Widerstände aufgeklärt werden.

In seiner Argumentation stellt Tietgens immer wieder Bezüge zu Professionalisierung und Institutionalisierung der Erwachsenenbildung her. Er beschreibt die damaligen Diskurse der Erwachsenenbildungswissenschaft, analysiert die Defizite in der Professionalisierung und plädiert an verschiedenen Stellen für konzeptionelle und begriffliche Klärungen. So verweist Tietgens zum Beispiel zu Beginn der Ausführungen über Adressatenorientierung und Zielgruppenorientierung auf den Missstand, dass in „der Erwachsenenbildung aus einer Folge von Improvisationen [...] und einer wenig reflektierten Gewohnheit“ (ebd., S. 199) Begriffe nicht präzise verwendet werden. An verschiedenen Stellen des Beitrages werden deshalb Ausführungen zur Didaktik verbunden mit der Formulierung von Erwartungen an eine erwachsenenpädagogische Professionalität in einem gemeinsamen – rechtlich institutionalisierten – Handlungsfeld, das durch „Strukturprobleme [...] zwischen den Polen Institutionalisierung und Animation“ (Tietgens, 1980a, S. 230) gekennzeichnet ist. Tietgens' Beitrag ist angesichts dieser Herausforderungen nicht als ein Vorschlag zur mikrodidaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in der Erwachsenenbildung zu verstehen, sondern als Formulierung eines umfassenden professionellen Selbstverständnisses, in dem die erwachsenengerechte Didaktik im Mittelpunkt steht.

Aus heutiger Sicht sind Tietgens' Verweise auf die Praxis interessant, die weitgehend auf eine empirische Absicherung verzichten. Stattdessen rekurriert er auf Praxiserfahrungen und Berichte, wie „das hier gemeinte Problem [...] nicht zufällig in Mitarbeiterkonferenzen besonders breit erörtert“ (Tietgens, 1980a, S. 192) oder „gemeinhin als erwachsenengerechtes Verfahren angesehen“ (ebd., S. 194) wird. An einigen Stellen wird auf eine empirische Datenbasis und empirische Forschung verwiesen. Explizit benannt werden die Bildungsurlaubsberichte, die Aufschluss über die antizipatorische Teilnehmerorientierung im Planungshandeln geben (ebd., S. 202). Der Beitrag ist insofern kein programmatischer Appell an die Erwachsenenbildungspraxis, sondern systematisiert Erfahrungswissen und reflektiert es mit dem Ziel einer erwachsenenpädagogischen Theoriebildung. Diese Verbindung von praktischen, disziplinpolitischen und theoretischen Ausführungen mag mit dazu beigetragen haben, dass der Beitrag eine überdurchschnittlich hohe Resonanz in der Fachöffentlichkeit

hatte, wie ich im Folgenden auf der Grundlage einer bibliometrischen Analyse aufzeigen werde.

3 Bibliometrische Analyse

Um die Rezeption des Beitrages „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ in der Fachöffentlichkeit genauer fassen zu können, wurde eine bibliometrische Auswertung der Zitationen des Beitrages vorgenommen.¹ Wie bei der bibliometrischen Analyse des Gesamtwerks von Tietgens (Tunger, Bongartz & Schrader, 2021a) wurde auch für den hier analysierten Beitrag mittels einer Datenbankabfrage in Google Scholar ermittelt, wo und wie oft der Beitrag zitiert wurde. Im Vergleich aller Veröffentlichungen zeigt sich, dass der Beitrag „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ auf Platz 10 der in Google Scholar referenzierten Titel von Tietgens angesiedelt ist (ebd., S. 24).

Auf den Beitrag wurde bis Ende 2021 insgesamt 82 Mal Bezug genommen, wobei zu berücksichtigen ist, dass Google Scholar nicht alle Publikationen erfasst, wenn auch vor allem in den vergangenen zwei Jahrzehnten ein hoher Anteil abgedeckt wurde (ebd., S. 43). Die Anzahl der Referenzierungen des Beitrages ist mit 82 bemerkenswert hoch. Zum Vergleich kann hier auf bibliometrische Analysen in der Bildungsforschung – konkret der Zeitschrift *FRÜHE BILDUNG* – verwiesen werden, in

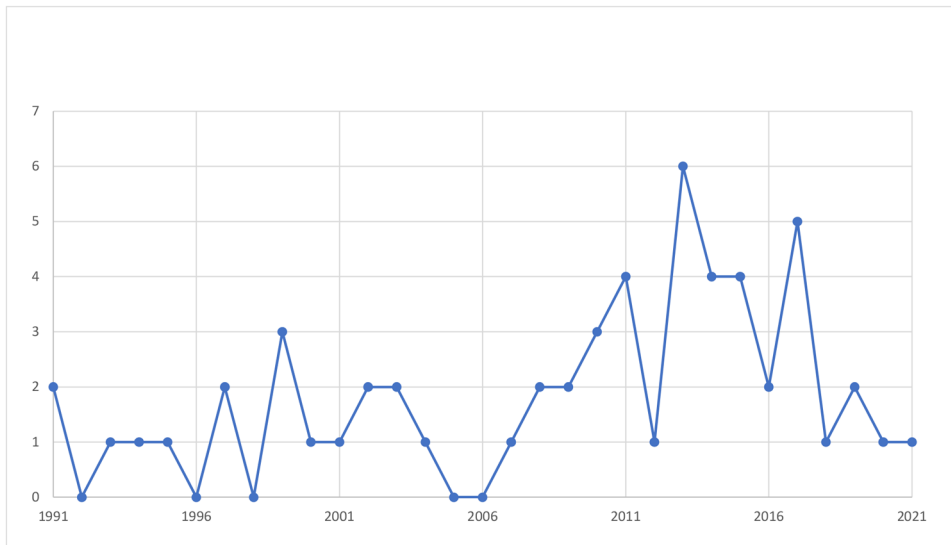


Abbildung 1: Anzahl der Zitationen zu Tietgens' Werk „Teilnehmerorientierung“ (1980) im zeitlichen Verlauf. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger, 2021c

¹ Die Auswertung wurde von Dirk Tunger im Auftrag des DIE durchgeführt, für die Unterstützung und Beratung danke ich herzlich. Das methodische Vorgehen der bibliometrischen Analysen des Werks von Hans Tietgens wird in Tunger, Bongartz & Schrader (2021b) beschrieben.

denen Einzelbeiträge bis zu 20 Zitationen verzeichnen können (Weimer, Tunger, Heck & Rittberger, 2021).

Eine differenzierte Auswertung der Zitationen des Beitrages „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ zeigt (s. Abb. 1), dass der Titel seit seiner Veröffentlichung kontinuierlich zitiert wurde. Auch dieser Befund ist bemerkenswert, denn von Klassikern abgesehen haben Publikationen eine Nachwirkung von bis zu zehn Jahren, danach werden sie nicht mehr in nennenswertem Umfang zitiert (Clermont, Krolak & Tunger, 2021).

Für die Referenzierung des Beitrags „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ lässt sich demgegenüber feststellen, dass die Zitationen nach den ersten zehn Jahren noch deutlich zugenommen haben. Unsere Analyse beginnt erst in den 1990er Jahren, da zuvor keine Zitationen gefunden wurden. Dies kann damit zusammenhängen, dass für diesen Zeitraum die Abdeckung der erfassten Publikationen in Google Scholar nur bei ca. 30 Prozent liegt (Tunger, Bongartz & Schrader 2021a, S. 43). Umso überraschender ist es, dass in den 30 Jahren nach Erscheinen des Beitrages ein Drittel der Zitationen zu vermerken sind, während in den letzten zehn Jahren zwei Drittel der Zitationen erfolgten. Der Beitrag wird demnach noch 40 Jahre nach seinem Erscheinen häufig und regelmäßig zitiert.

Insgesamt konnten 64 Autorinnen und Autoren identifiziert werden, die Tietgens Beitrag von 1980 mindestens einmal zitierten, davon 12 Autorinnen und Autoren, die den Beitrag mehrfach zitierten. Wie in Tab. 1 zu sehen, lassen sich auch in diesem Kreis der Zitierenden Unterschiede in der Häufigkeit erkennen.

Tabelle 1: Zitierende Autorinnen und Autoren des Werkes „Teilnehmerorientierung“ (1980)

Autorin/ Autor	Anzahl Zitationen ausgewerteter Tietgens-Publikationen
C. Schiersmann	5
C. Iller	4
P. Faulstich	3
J. Schrader	2
S. Lerch	2
H. Remmele	2
E. Meilhammer	2
C. Köpp	2
A. Koevel	2
F.W. Nerding	2
R. Egger	2
C. Kammler	2

Anmerkung. Datengrundlage: Einzelauswertung Tunger, 2021c

Am häufigsten wurde der Beitrag durch Christiane Schiersmann zitiert. Die fünf erfassten Publikationen stammen aus den Jahren 1994, 1999, 2002 und 2007. Damit erstrecken sich die Zitationen von Schiersmann über einen längeren Zeitraum, zugleich können sie der frühen Rezeptionsphase zugeordnet werden. An zweiter Stelle der Zitierenden steht mein Name mit insgesamt vier Beiträgen, die 2009, 2011 und 2017 erschienen sind. Im Vergleich zu Schiersmanns Publikationen erstrecken sich die Zitationen über einen kürzeren Zeitraum und sind mehrheitlich der späten Rezeptionsphase des Beitrages von Tietgens zuzuordnen. An dritter Stelle der häufig Zitierenden steht Peter Faulstich mit insgesamt drei Beiträgen, die 1991, 1999 und 2001 erschienen sind. Die 1991 erschienene Veröffentlichung von Peter Faulstich, Arnulf Bojanowski und Ottmar Döring gehört zu den ersten erfassten Zitationen des Beitrages von Tietgens. Die Zitationen von Faulstich sind damit eindeutig in die frühe Rezeptionsphase einzuordnen, ähnlich wie bei Schiersmann verteilen sich die Zitationen zugleich auf einen längeren Zeitraum, nämlich insgesamt über zehn Jahre.

Um die Reichweite der Publikation zu prüfen, ist neben der Häufigkeit der Zitationen auch zu berücksichtigen, wo zitiert wurde bzw. ob die zitierenden Beiträge selbst häufig zitiert wurden. Gemessen an diesem Kriterium ergibt sich ein anderes Bild (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Häufig zitierte Veröffentlichungen mit Referenz auf Tietgens Beitrag

Zitiert	Autor	Titel	Jahr
250	C. Schiersmann	Berufliche Weiterbildung	2007
189	J. Schrader	Struktur und Wandel der Weiterbildung	2011
112	J. Schrader	Lerntypen bei Erwachsenen: empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung	2008
82	B. Dewe	Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit: reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung	2013
68	K. Kaufmann, S. Widany	Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen	2013
66	P. Faulstich	Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“	1999

Anmerkung. Datengrundlage: Einzelauswertung Tunger, 2021c

An erster Stelle steht wiederum Schiersmann, ihr 2007 erschienenenes Lehrbuch *BERUFLICHE WEITERBILDUNG* wurde 250 Mal zitiert und soll deshalb in die folgende qualitative Analyse eingezogen werden. An zweiter Stelle steht die Publikation von Josef Schrader (2011) *STRUKTUR UND WANDEL DER WEITERBILDUNG*; mit 189 Zitationen handelt es sich hierbei ebenfalls um eine sehr häufig zitierte Publikation, die deshalb ebenfalls in die weitere Auswertung einbezogen wird. An dritter Stelle steht nochmals eine Veröffentlichung von Schrader, das 2008 erschienene Werk *LERNTYPEN BEI ERWACHSENEN: EMPIRISCHE ANALYSEN ZUM LERNEN UND LEHREN IN DER BERUFLICHEN WEITER-*

BILDUNG, mit 112 Zitationen gehört es ebenfalls zu den häufig zitierten Publikationen, auf die ich im Folgenden noch genauer eingehen werde. An vierter Stelle steht eine Veröffentlichung von Bernd Dewe (2013) LERNEN ZWISCHEN VERGEWISSERUNG UND UNGEWISSHEIT mit 82 Zitationen und auf Platz fünf ein Beitrag von Katrin Kaufmann & Sarah Widany (2013) BERUFLICHE WEITERBILDUNG – GELEGENHEITS- UND TEILNAHMESTRUKTUREN mit 68 Zitationen. Auf dem sechsten Platz der häufig zitierten Publikationen mit Referenz auf den Beitrag von Tietgens steht eine Veröffentlichung von Faulstich von 1999 EINIGE GRUNDFRAGEN ZUR DISKUSSION UM „SELBSTGESTEUERTES LERNEN“, die ebenfalls in die weitere Analyse einbezogen wird.

4 Die Rezeption des Tietgensschen Beitrages

Für die Beurteilung der Rezeption des Werkes von Tietgens ist neben einer quantitativen Analyse der Zitationen ebenfalls aufschlussreich, auf welche Inhalte des Beitrages von Tietgens Bezug genommen wurde. Für eine solche inhaltliche Analyse wurden aus der Fülle an Publikationen exponierte Beiträge ausgewählt, wobei ausschlaggebend war, dass die Autorinnen bzw. Autoren den Beitrag von Tietgens mehrfach zitiert hatten und diese Publikationen selbst häufig zitiert wurden. Die beiden Auswahlkriterien wurden gewählt, um einerseits Autorinnen und Autoren zu berücksichtigen, die durch mehrfache Referenz auf Tietgens eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Werk erwarten lassen. Andererseits sollten die Publikationen berücksichtigt werden, die selbst eine hohe Resonanz in der Fachöffentlichkeit erfahren haben (s. o.) und deshalb die Reichweite der Rezeption verstärkt haben. In der Schnittmenge dieser beiden Auswahlkriterien befinden sich vier Publikationen, die den Anforderungen entsprechen und deshalb für die vertiefte inhaltliche Analyse herangezogen wurden:

1. Faulstichs 1999 erschieener Beitrag EINIGE GRUNDFRAGEN ZUR DISKUSSION UM „SELBSTGESTEUERTES LERNEN“,
2. Schiersmanns Lehrbuch BERUFLICHE WEITERBILDUNG von 2007,
3. Schraders Publikation LERNTYPEN ERWACHSENER von 2008 und
4. STRUKTUR UND WANDEL DER WEITERBILDUNG von Schrader 2011.

Ich möchte mit dem Beitrag von Faulstich 1999 beginnen. Bei der Publikation handelt es sich um einen Beitrag in einem Sammelband aus dem Projekt „SeGeL“, einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum selbstgesteuerten Lernen in institutionellen Kontexten der Erwachsenenbildung. Damit greift der gesamte Sammelband eine Fragestellung auf, die Tietgens in „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ mehrfach thematisiert hatte, nämlich das spannungsreiche Verhältnis zwischen Selbststeuerungsansprüchen der Teilnehmenden und notwendiger professioneller Unterstützung in der institutionalisierten Erwachsenenbildung. Faulstichs Beitrag nimmt in der Gesamtpublikation eine zentrale Position ein, weil er die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zum selbstgesteuerten Lernen ausführt, die für das Forschungs- und Entwicklungsprojekt erkenntnisleitend sind und der von Faulstich konstatierten

Theoriearmut in der Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen (Faulstich 1999, S. 24) entgegenwirken sollen. In dem Beitrag wird nicht explizit auf Tietgens (1980) verwiesen, aber an verschiedenen Stellen auf das Prinzip der Teilnehmerorientierung Bezug genommen.

Zunächst ordnet Faulstich die Konzepte historisch ein und verweist auf die lange Tradition, in der sich die Erwachsenenbildung mit Selbstorganisation in den Lernprozessen Erwachsener befasst. Ähnlich wie Tietgens kontrastiert Faulstich die beiden Ansätze der Teilnehmerorientierung und des selbstgesteuerten Lernens und hinterfragt vermeintliche Innovationen in der Praxis. So stellt er fest: „Die Karriere ‚selbstgesteuerten Lernens‘ scheint einen alten Lieblingsbegriff der Erwachsenenbildung abzulösen, zu verdrängen oder fortzusetzen: den der Teilnehmerorientierung“ (Faulstich, 1999, S. 26).

Im weiteren Verlauf des Beitrages wird die Teilnehmerorientierung mit einer Adressierung von Teilnehmenden in Verbindung gebracht, die Faulstich zufolge aufgrund individualisierter Gesellschaftsformationen schwieriger geworden sei. Hier verwendet Faulstich also Teilnehmerorientierung in einem engeren Verständnis als Tietgens, der in seinem Beitrag sowohl die Adressierung von Teilnehmenden im Planungsprozess als auch die Auseinandersetzung mit den individuellen Deutungsmustern im Lehr-Lern-Prozess in seinem Verständnis von Teilnehmerorientierung zusammenfasst. Im Weiteren setzt sich Faulstich dann zwar auch wie Tietgens mit adäquater Unterstützung der erwachsenen Lernenden auseinander, stellt dabei aber eine lerntheoretische Betrachtung in den Mittelpunkt und fokussiert die Aneignung sowie Bedingungen, unter denen Selbstbestimmtheit im Lernprozess ermöglicht wird (ebd., S. 37). Teilnehmerorientierung wird hierbei nicht mehr thematisiert.

Als nächste Publikation möchte ich auf Schiersmann (2007) eingehen. Wie oben ausgeführt, wurde Tietgens' Beitrag von 1980 am häufigsten von Schiersmann zitiert. Ihr 2007 erschienenes Lehrbuch *BERUFLICHE WEITERBILDUNG* ist zugleich das am häufigsten zitierte Werk, das auf den Beitrag von Tietgens Bezug nimmt. Bei Durchsicht des Lehrbuchs ist ebenfalls kein expliziter Verweis im Text zu finden, der Beitrag von Tietgens wird nur im Literaturverzeichnis aufgeführt. Dennoch können die Ausführungen im Lichte des Tietgensschen Verständnisses von Teilnehmerorientierung gelesen werden. Das Lehrbuch umfasst neben begrifflichen Klärungen und Zusammenfassungen empirischer Befunde auch Passagen, in denen Positionierungen zu wissenschaftlichen oder bildungspolitischen Diskursen erfolgen. Dies ist insbesondere im dritten Kapitel „Veränderte Lernarrangements/Neue Lernkultur“ (Schiersmann, 2007, S.73–110) der Fall, in dem ein Abschnitt dem selbstgesteuerten Lernen gewidmet ist.

Wie Tietgens stellt auch Schiersmann die Teilnehmerorientierung als Gegenkonzept zur Selbststeuerung dar (ebd., S. 81–83) und verweist auf die Problematik, dass Konzepte der Selbststeuerung die Voraussetzungen bildungsungewohnter Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu wenig berücksichtigen (ebd., S. 84). Implizit rekurriert sie auf die begrifflich-konzeptionellen Ausführungen von Tietgens, indem sie eine dichotome Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdsteuerung „als nicht besonders

sinnvoll und hilfreich“ (ebd., S. 82) wertet und demgegenüber auf professionell geplante didaktische Konzepte verweist, die Gestaltungsspielräume bei Zielen, Inhalten, Methoden usw. vorsehen. Ebenfalls in Übereinstimmung mit Tietgens' Beitrag kann Schiersmanns Plädoyer für eine kritische Haltung gegenüber bildungspolitischen Ambitionen beim selbstgesteuerten Lernen verstanden werden, wenn sie beispielsweise vor „ordnungspolitischen Deregulierung“ oder einer Individualisierung der „für Weiterbildung erforderlichen Ressourcen“ (ebd. S. 84) warnt.

Schrader (2008) nimmt in der theoretischen Begründung seiner empirischen Untersuchung von LERNSTYPEN ERWACHSENER Bezug auf Tietgens Beitrag zur Teilnehmerorientierung (1980). Die Publikation – eine Neuauflage von Schraders Dissertationschrift – präsentiert eine theoretisch begründete und empirisch validierte Typologie von Lernstilen Erwachsener sowie eine Einordnung verschiedener Veranstaltungsformate im Hinblick auf diese Lernstile. In einem Kapitel zum didaktischen und methodischen „Denken in der Erwachsenenbildung“ (Schrader, 2008, S. 145–152) skizziert Schrader zunächst grundlegende Positionen „erwachsenengerechte[r] Lehr- und Lernmethoden“ (ebd., S. 147) und führt in diesem Kontext Tietgens „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ (1980) an.

Nach einem kurzen historischen Abriss wird die Diskussion um Teilnehmerorientierung als zentral für die erwachsenengerechte Didaktik eingeführt und Tietgens Ansatz ausdrücklich positiv als „zurückhaltendes Verständnis von Teilnehmerorientierung als Antizipation der Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer“ (Schrader, 2008, S. 150) charakterisiert. Tietgens Verständnis von Teilnehmerorientierung wird dabei abgegrenzt von Konzepten des selbstgesteuerten Lernens und insbesondere von Ansätzen der Einbindung von „Laienpädagogen oder Multiplikatoren“ (ebd.). Betont wird auch, dass Tietgens die Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmenden nicht im Widerspruch zur Sachorientierung sieht und Passungsprobleme zwischen Lehrstilen und Lernstilen thematisiert (ebd., S. 151). Schrader rezipiert damit zentrale Argumente des Beitrages von Tietgens (1980) und begründet mit ihnen zum Teil die Anlage seiner empirischen Analyse. Schraders Typologie von Lernstilen und darauf bezogener Veranstaltungsformate kann insofern als eine empirisch fundierte Weiterentwicklung der antizipatorischen Teilnehmerorientierung verstanden werden.

Die jüngste der hier ausgewählten Publikationen ist Schraders Buchs STRUKTUR UND WANDEL DER WEITERBILDUNG (2011). Es handelt sich dabei um die Publikation einer Längsschnittstudie zur Angebotsentwicklung in der öffentlich geförderten Weiterbildung am Beispiel des Landes Bremen, die Schrader gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen des Bremer Instituts für Erwachsenenbildungsforschung im Auftrag der Bremer Senatsverwaltung durchgeführt hatte. Die empirische Grundlage der Studie bildet die Programmanalyse von Weiterbildungsprogrammen ausgewählter Anbieter, die zu mehreren Zeitpunkten zwischen 1979 und 2006 inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Ziel der Studie war es, die Wirkungen von Modernisierungsstrategien in der Weiterbildung aufzuzeigen, wobei ein komplexes Mehr-Ebenen-Modell von Wechselwirkungen, systemischen Effekten und Akteurshandeln zu Grunde gelegt wird.

In der theoretischen Einordnung der Studie nimmt Schrader an vielen Stellen Bezug auf Tietgens Werk, d. h. auf dessen Publikationen zur Institutionalisierung, Professionalisierung sowie auf dessen Verständnis eines öffentlichen Auftrags und staatlicher Aufgaben in der Weiterbildung. Bereits in den Ausführungen zur Professionalisierung in der Weiterbildung greift Schrader auf Leitgedanken des Tietgensschen Begriffs von Teilnehmerorientierung zurück und benennt „Transparenz, Teilnehmerpartizipation, Metakommunikation, Passung und Bezug zum Lebenszusammenhang“ (Schrader, 2011, S. 63) als wesentliche erwachsenendidaktische Prinzipien im Sinne Tietgens.

Auf Tietgens' „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ verweist Schrader im Methodenteil seiner Studie (Schrader, 2011, S. 165–166). Ebenfalls mit Bezug auf Tietgens erläutert Schrader zunächst die Relevanz der didaktischen Gestaltung von Seminaren, weshalb er für die Inhaltsanalyse der Weiterbildungsprogramme Hinweise auf die Didaktik als besonders relevant einschätzt. Als ein Kriterium für die Arbeitsweise im Seminar führt Schrader die Teilnehmerorientierung an und verweist auf die differierten Lesarten, die sich in der Publikation von Breloer, Dauber & Tietgens (1980) spiegeln. Schrader selbst wählt für seine Analyse die „bescheidenste Variante“ (Schrader, 2011, S. 166) von Teilnehmerorientierung als Variable für die Programmanalyse. Demnach soll ein Seminar als teilnehmerorientiert kategorisiert werden, wenn „der Ankündigungstext Hinweise darauf enthielt, dass eine Veranstaltung inhaltlich oder methodisch von den Teilnehmenden mitbestimmt werden kann“ (Schrader, 2011, S. 166).

Diese Operationalisierung von „Teilnehmerorientierung“ trifft ein zentrales Anliegen in Tietgens' Beitrag „Teilnehmerorientierung als Antizipation“, fokussiert dabei jedoch stark den Aspekt der Aushandlungsprozesse im Seminar. Teilnehmerorientierung als Mitbestimmung auf Inhalt und Methode ist im Tietgensschen Verständnis sowohl als Planungshandeln denkbar als auch in der mikrodidaktischen Bearbeitung von Themen, die flexible Arbeitsformen und eine Bezugnahme auf die Interessen und Lebenswelt der Teilnehmenden umfasst. Auch die implizite Annahme, dass eine teilnehmerorientierte Arbeitsweise als Indikator zur Einordnung eines Bildungsprogramms im Modernisierungsprozess herangezogen werden kann, ist nachvollziehbar und deckt sich mit dem bildungspolitischen Tenor der Publikation von Tietgens. Insofern ist die Bezugnahme auf Tietgens (1980) plausibel, auch wenn sie pragmatisch für das Kategoriensystem auf einen zentralen Aspekt fokussiert wurde. Dass in der Programmanalyse dann keine Hinweise auf teilnehmerorientierte Arbeitsweisen gefunden wurden und Schrader nur auf der Ebene der Zielgruppenansprache Hinweise auf die makrodidaktischen Aspekte der Teilnehmerorientierung finden konnte (Schrader, 2011, S. 249–260), ist bemerkenswert, möglicherweise aber auch dem methodischen Zugang geschuldet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den ausgewählten Schriften Tietgens' Ansatz der Teilnehmerorientierung als Antizipation in verschiedenen Aspekten aufgegriffen und mit weiterführenden Überlegungen verbunden wurde. Faulstich (1999) hat mit seiner Referenz auf Tietgens die Auseinandersetzung mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens vertieft, anders als Tietgens hat er dann nicht

die didaktischen Implikationen in den Vordergrund gestellt, sondern eine lerntheoretische Perspektive eingenommen. Schiersmann (2007) ordnet die Teilnehmerorientierung ebenfalls als komplementären Ansatz der Selbststeuerung ein und rekurriert hier – ähnlich wie Tietgens – vor allem auf die bildungspolitischen Implikationen, die sie im Zusammenhang mit den individualisierenden „neuen Lernkulturen“ (Schiersmann, 2007, S. 84) problematisiert. Schrader greift in seinen beiden Publikationen in vielfältiger Weise auf die Werke von Tietgens zurück, dadurch wird die Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip konsistent in die professionsbezogenen und bildungspolitischen Positionen Tietgens' eingebettet. Schraders Verdienst ist es zudem, dass er das Prinzip der Teilnehmerorientierung in zwei empirischen Studien untersucht und mit der Typologie von Lernenden (Schrader, 2008) eine Ausdifferenzierung des didaktischen Ansatzes der antizipatorischen Teilnehmerorientierung erarbeitet hat. Der Beitrag von Tietgens ist damit sowohl als Gegenmodell zu zeitgenössischen Konzepten des selbstgesteuerten, selbstorganisierten Lernens, als Referenz einer professionspolitischen Selbstbeschreibung, aber auch als Ausgangspunkt für lerntheoretische Überlegungen und theoretische Fundierung für empirische Studien in der Erwachsenenbildungswissenschaft rezipiert worden. Er hat damit Impulse gesetzt, die an Aktualität nicht verloren haben.

5 Fazit und Ausblick

Wie in der Analyse der Rezeption des Beitrages „Teilnehmerorientierung als Antizipation“ gezeigt werden konnte, hat Tietgens mit seinen Ausführungen in verschiedene Richtungen gewirkt. Ausgangspunkt seines Beitrages war ein Plädoyer für die erwachsenengerechte Gestaltung von Bildungsangeboten, die vor allem für bildungsungewohnte Erwachsene die Teilhabe an Bildung unterstützen sollte. Mit dem didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung ist zugleich eine bildungspolitische und professionsbezogene Positionierung verbunden, die zumindest in Ansätzen auch rezipiert wurde.

Vor allem in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen wurde Teilnehmerorientierung als Gegenkonzept zur Selbststeuerung verstanden. Tietgens selbst hatte in einem Beitrag von 1999 den weiteren Diskurs zum selbstgesteuerten Lernen kritisch bewertet (Tietgens, 1999), sich von „Kundenorientierung“ und „Selbstorganisation“ abgegrenzt und vor einer politischen Instrumentalisierung und einem „Rückzug aus der öffentlichen Verantwortung“ (ebd., S. 99) gewarnt. Die Sorge vor einer Deprofessionalisierung durch selbstorganisierte Lernprozesse sowie vor einem falschverstandenen Ansatz der Teilnehmerorientierung als „wunschorientiert“ (Tietgens, 1980a, S. 213) hatte nicht nur die Diskurse der 1980er Jahre bestimmt, sondern hielt bis in die 2000er Jahre an, diese war verbunden mit neuen Gegenwartsdiagnosen und neuen Programmatiken, wie die „neue Lernkultur“ oder „lebenslanges Lernen“.

Über die Abgrenzung von Selbststeuerungsmodellen, die auf informelles, nicht professionell begleitetes Lernen abzielen, ist in der Rezeption ein Verständnis von

selbstgesteuertem Lernen in den Hintergrund gerückt, welches in dem Beitrag von Tietgens (1980a) noch angelegt und positiv konnotiert war: ein forschendes Lernen, das an dem Vorwissen ansetzt, dann aber auf das Erfassen von Relationen abzielt und autonomes Lernen ermöglicht (Tietgens, 1980a, S. 205). Die Entwicklung solcher Lernstile ist Tietgens zu Folge vor allem in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen möglich. Mit Bezug auf Piaget bezeichnet Tietgens diese Art von Lernen als „Wechselverhältnis von Assimilation und Akkomodation [...]: Lernen als Anverwandlung von Welt“ (Tietgens, 1980a, S. 188).

Dieses selbstgesteuerte Lernen steht nicht im Widerspruch zur Teilnehmerorientierung, Tietgens warnt lediglich, dass es nicht generell vorausgesetzt werden kann und deshalb Ziel von Erwachsenenbildung sein müsse, die Voraussetzungen für diese selbstbestimmte Form von Bildung zu schaffen. Für zukünftige Debatten um Teilnehmerorientierung versus Selbststeuerung wäre es deshalb wünschenswert, an dieser Idee einer Differenzierung von Selbststeuerungspotentialen anzuknüpfen und flexible didaktische Konzepte zu entwickeln.

Damit ist ein weiterer – nach wie vor aktueller – Aspekt der Teilnehmerorientierung angesprochen. Tietgens betont in seinem Beitrag, dass Erwachsenenbildungsprogramme den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden gerecht werden müssen. Dies ist vor allem im Vorfeld des Kurses oder Lehr-Lern-Arrangements erforderlich und wird im Rahmen der Zielgruppenarbeit systematisch bearbeitet (Tietgens, 1980a, S. 212).

Überraschend „modern“ sind Tietgens Ausführungen, die aus heutiger Sicht als Konzept einer inklusiven Bildungsarbeit bezeichnet werden könnten. Am Beispiel von Menschen mit Behinderung zeigt Tietgens auf, dass eine Gefahr besteht, Differenzierungen und Annahmen zu Lernvoraussetzungen aufgrund äußerer Merkmale oder Daten vorzunehmen (Tietgens, 1980a, S. 212–213). Er plädiert stattdessen dafür, kommunikativ die tatsächlichen Einschränkungen zu klären. „Gelingt dies, bedeutet es, daß sich die Spezifika der Lerngruppe verändern [...]. Behinderte z. B. haben damit schon eine Form ihrer Behinderung überwunden“ (Tietgens, 1980a, S. 212). Eingedenk der Bemühungen, einer Segregation entgegenzuwirken und „Bildung für alle“ zu ermöglichen, ist das Tietgenssche Verständnis deshalb schon als ein Vorgriff auf spätere Diskurse zu interpretieren (Iller, 2011b).

Trotz langjähriger Bemühungen um die Weiterentwicklung von Konzeptionen und Förderprogrammen ist es jedoch bis heute nicht gelungen, Bildungsungleichheit im Erwachsenenalter zu verhindern (Iller, 2017). Dabei hatte Tietgens bereits in seinem Beitrag von 1980 einige zentrale Faktoren angesprochen, vor allem den bildungspolitischen Rahmen, der eine professionelle und institutionalisierte Erwachsenenbildung ermöglicht. Nicht oder nur sehr beiläufig thematisiert er die Heterogenität von Teilnehmendengruppen, so dass die didaktischen Überlegungen zur Teilnehmerorientierung aus heutiger Sicht angesichts der Vielfalt von Lernendengruppen und Lerngegenständen abstrakt und normativ wirken und der praktische Nutzen für die Bildungsarbeit kaum ersichtlich ist. Dies ist bedauerlich, da gerade diese Nähe zum damaligen Handlungsfeld und die praktischen Verweise auf die Bildungsarbeit mit

Erwachsenen dem Beitrag eine hohe Praxisrelevanz verliehen hatte. Für die Zukunft wäre eine empirisch gestützte Verbindung von praxisbezogenen didaktischen Konzepten mit diversitätssensibler antizipatorischer Teilnehmerorientierung eine wichtige Weiterführung des Tietgensschen Wirkens.

Literatur

- Clermont, M., Krolak, J. & Tunger, D. (2021). *Does the citation period have any effect on the informative value of selected citation indicators in research evaluations?* *Scientometrics* (2021) 126 (p. 1019–1047). <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03782-1>
- Dewe, B. (2013). *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit: Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In S. Dietrich & E. Fuchs-Brüninghoff et al. (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 24–39). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf
- Iller, C. (2011a). Teilnehmerorientierung als Antizipation: Zum bildungspolitischen Anspruch didaktischer Prinzipien. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung* (S. 239–244), Berlin: Humboldt-Universität.
- Iller, C. (2011b). Inklusion. In *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (GdW-Ph), Kap. 5.521, S. 1–20.
- Iller, C. (2017). Bildungsungleichheit im Erwachsenenalter. In M. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 427–446). Wiesbaden: Springer.
- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2013), 29–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8>
- Meilhammer, E. (2011). Teilnehmerorientierung als Antizipation – ein Grundprinzip der Erwachsenenbildung zwischen Partizipation und Steuerung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung* (S. 245–251), Berlin: Humboldt-Universität.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS.
- Schrader, J. (2008). *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. (2. Ergänzte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung* (Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1980a). Teilnehmerorientierung als Antizipation, In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (S. 177–235), Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1980b). Vorbemerkungen. In G. Breloer, H. Dauber & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (S. 1–7). Braunschweig: Westermann.

- Tietgens, H. (1999). Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist ... In R. Evers (Hrsg), *Leben lernen: Beiträge der Erwachsenenbildung; zum 65. Geburtstag von Gerhard Breloer* (S. 89–103). Münster: Waxmann.
- Tunger, D.; Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021a). *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Ergebnisbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/0dpd-sk78>
- Tunger, D.; Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021b). *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Methodenbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/w6pb-av75>
- Tunger, D., Bongartz, E.C. & Schrader, J. (2021c): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Daten zum Ergebnisbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Version 01. <https://doi.org/10.57776/7qhx-s433>
- Weimer, V., Tunger, D., Heck, T. & Rittberger, M. (2021). Eine bibliometrische Analyse. 10 Jahre Frühe Bildung. *Frühe Bildung*, 10(4), 241–247. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000543>

Hans Tietgens – Politische Bildung mit Balance und Distanz

PAUL CIUPKE

1 Einleitung

Hans Tietgens hat in den 1990er Jahren in mehreren lebensgeschichtlich und berufsbiografisch orientierten Interviews sowie in einigen weiteren Texten Auskunft über sich gegeben. Wenn man diese Gespräche und Darlegungen vergleicht, erkennt man eine relativ verfestigte subjektive Erzählung, die sich auf wesentliche Lebensstationen, Themen, Begrifflichkeiten und professionsbezogene Anliegen erstreckt (vgl. die angegebenen biografischen Quellen in der Literaturliste). Tietgens entwickelte also ein klares Narrativ über Hans Tietgens, in dem er sich immer wieder über seine politischen Erlebnisse, seine entsprechenden Positionierungen in den Zeitläufen und zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung äußerte. Wenn man seine Standpunkte und Vorschläge im Feld der außerschulischen politischen Bildung sowie im historischen Kontext präziser einschätzen möchte, kann man von seinen politischen Erfahrungen, kulturellen Präferenzen sowie den im Studium und in den frühen beruflichen Stationen angeeigneten Kompetenzen nicht absehen.

Klaus Heuer dokumentiert auf seiner Website eine Bibliografie, die für den Zeitraum von 1956 bis 2001 81 Beiträge zur politischen Bildung zählt. Das ist sicherlich eine unvollständige Liste, unter anderem weil hier nur auf die Bestände der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zurückgegriffen wurde, was auch schon ein oberflächlicher Vergleich mit der 1997 erschienenen Bibliografie zeigt (Tietgens, 1997a, S. 204–235). Darüber hinaus darf aber eine Vielzahl weiterer Veröffentlichungen zur allgemeinen Erwachsenenbildung auch als Abhandlung über Problemstellungen politischer Bildung gelesen werden. Die meist als Beiträge für Zeitschriften oder Sammelbände verfassten Texte zeugen von dem kontinuierlichen Interesse, das Tietgens der politischen Bildung entgegenbrachte. Schon allein aus diesen Gründen der Quantität und Beharrlichkeit erheben sie ihn zu einem der wichtigsten Theoretiker des Feldes nach 1945. Wegen seiner zum Teil antizyklischen, immer akribischen, skeptischen und rational vermittelnden Argumentationen und somit seines – um eine aktuelle Vokabel zu bemühen – nachhaltigen Wirkens, das aus theoretischen, konzeptionellen, beratenden und politisch eingreifenden Beiträgen besteht, kann man ihn auch als bedeutendste Stimme kritischer Diagnosen politischer Bildungsarbeit außerhalb der Schule betrachten.

Zugleich ist hier – wie kann es bei einem Rückblick anders sein – auch ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung und außerschulischen politischen Bildung nach 1945 intendiert, deshalb zu Beginn einige Anmerkungen. Eine verbreitete

Sicht auf die Geschichte der außerschulischen politischen Bildung in der Bundesrepublik lässt diese erst mit den Protestbewegungen und neuen sozialen Bewegungen der späten 1960er und den folgenden 1970er Jahren als erfolgreich konstituiert gelten. Vorher seien die Bildungsbemühungen um Demokratie und Politik weitgehend unpolitisch und der alten Gemeinschaftsrhetorik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie der Jugendbewegung immer noch verpflichtet gewesen oder zentriert auf eine um viele gesellschaftliche Dimensionen verkürzte Staatsbürgerkunde. Die Erzählung des Siegeszugs einer „quasi politischeren“ politischen Bildung infolge der 68er-Bewegung pointiert die Sichtweisen aus dem Blickwinkel einer Generation, die für sich in der Zeitgeschichtsschreibung eine „Fundamentalliberalisierung“ der Bundesrepublik reklamiert. Es ist dabei kein Zufall, dass die Konjunkturen außerschulischer politischer Bildung immer wieder mit den Ereigniszyklen sozialer Bewegungen kurzgeschlossen werden, ist doch eine wichtige Wurzel für die Selbstermächtigung durch Bildung bereits die soziale Frage im frühen 19. Jahrhundert gewesen. Aber spätestens in der Weimarer Republik, als die Volksbildung und die staatsbürgerliche Bildung Verfassungsrang erhielten, kam es zu einer Scheidung von sozialer Bewegung und politischer Bildung. Hiervon zeugen die in jenen Jahren heftig geführten Diskussionen um „Neutralität“ und die Bedingungen „freier Volksbildung“, die Hans Tietgens übrigens sehr genau studiert und kommentiert hat (Tietgens, 1969, S. 127–156).

In diesem Beitrag wird für eine Dekonstruktion vereinfachender Synchronisierungen plädiert, ohne aber die fachlichen Entwicklungen von den zeitgeschichtlichen Kontexten zu trennen. Es geht um eine komplexere Dialektik von professionstheoretischen und didaktischen Ideen sowie deren praktischen Umsetzungen einerseits und gesellschaftlichen Einflussfaktoren andererseits. Oder anders formuliert: um eine Anerkennung der Eigenlogik pädagogischer Prozesse im Fluss und Gefüge der Gesellschaft und ihrer Akteursgruppen. Die berufsbiografische Entwicklung Hans Tietgens' stellt ein sinnfälliges Beispiel für diese Suche nach Dezentrierung eingefahrener Perspektiven dar. Auch weil die Geschichte der außerschulischen politischen Bildung in den 1950er und frühen 1960er Jahren deutlich unterbelichtet ist, was auch bedeutet: kaum erforscht. Wer die fachlichen Orientierungen im Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung untersucht, stößt schnell darauf, dass bereits Mitte und Ende der 1950er Jahre einige Weichen neu gestellt wurden und das Jahr 1968 keine Zäsur, sondern nur einen in der Entwicklung als dramatisch wahrgenommenen Punkt verkörpert. Das wird auch aus den Selbstverortungen und Schilderungen von Hans Tietgens deutlich.

2 Berufsbiografische Stationen und zeitgebundene Einflüsse

Eine rückblickende, sehr einprägsame Formulierung Tietgens' ist die in Anspielung auf die Moskauer Vorgänge von 1956 gewählte Formulierung vom „Taufwetter“ in der

Kennedy-Zeit: „Was dann 58/59 begann und sich in die 60er Jahre fortsetzte, war für mich und viele andere endlich das langersehnte Tauwetter. [...] Ohne die Kennedy-Ära hätten wir noch lange keine Luft gekriegt“ (Tietgens, 1992a, S. 217). Die Rede ist von intellektuellen Öffnungsprozessen und Aufbruchsstimmungen etwa 12 Jahre nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft. Damals arbeitete Tietgens schon als Tutor der Jugendbildungsreferenten des DVV in Frankfurt am Main, einer Stadt, die – neben Berlin – inzwischen von einer offenen politischen Aufbruchsatmosphäre gekennzeichnet war, und in der wichtige Personen und Institutionen einer neuen politischen Intellektualität und Kultur wirkten und entsprechende, die Demokratie prägende Ereignisse stattfanden. Zu diesem Umfeld zählten das Frankfurter Institut für Sozialforschung, das Sigmund-Freud-Institut für Psychoanalyse, bedeutende Verlage wie Suhrkamp und Fischer, Fritz Bauer als Hessischer Generalstaatsanwalt und Initiator des in Frankfurt stattfindenden Auschwitz-Prozesses und manche neue bürgerschaftliche Initiativen. Johannes Weinberg, der in den 1960er Jahren erst beim Hessischen Landesverband und dann in der PAS als enger Mitarbeiter von Tietgens tätig war, erinnert sich, dass die Arbeit der PAS von der „kulturellen und bildungspolitischen positiven Großwetterlage“ begünstigt wurde und dass man gemeinsam „in der Stadt stattfindende für uns interessante Vorträge“ besuchte (Weinberg, 2022, S. 38).

Nicht zufällig erwähnte Tietgens das Jahr 1958. Die Proteste gegen die Wiederbewaffnung und die geplante Aufrüstung der Bundeswehr mit Atomwaffen führten zur Bildung eines breiten Bündnisses, welches als früher starker Ausdruck zivilgesellschaftlichen Eigensinns gewertet werden darf. Viele Historiker sehen hier die Anfänge neuer sozialer Bewegungen in der Bundesrepublik. Einige öffentlich wirksame Akteure dieser Zeit, beispielsweise Jürgen Seifert, haben sich deshalb auch in Abgrenzung zu den 68ern als „58er“ bezeichnet. Die zu den 58ern zählende Alterskohorte ist in der Regel zwischen 1925 und 1935 geboren. Die männlichen Angehörigen waren teilweise noch Soldat oder Flakhelfer (es gibt auch analog den Begriff der Flakhelfer-Generation), haben jedenfalls schon relativ bewusst das Ende der NS-Herrschaft erlebt. Rolf Schörken, der Geschichts- und Politikdidaktiker (geboren 1928), hat darauf hingewiesen, dass diese Jahrgänge die ersten waren, die die parlamentarische Demokratie mit ihren besonderen Mechanismen und Grundlegungen akzeptiert haben.

Besonders viele einflussreiche Politikdidaktiker gehörten dieser Altersgruppe an, darunter Kurt Gerhard Fischer, Walter Gagel, Ernst August Roloff, Rolf Schmiederer, Bernhard Sutor und Joachim Rohlfes (Schörken, 1990, S. 153). Dazu passt frappant, dass auch die bedeutendsten Theoretiker der außerschulischen politischen Bildung wie Paul Röhrig, Hermann Giesecke, Oskar Negt und vielleicht auch noch Ulf Luers ebenfalls zwischen 1925 und 1934 geboren sind. Auch wenn Hans Tietgens (Jahrgang 1922) etwas älter war, ist dennoch nicht zu bestreiten, dass er ebenso wie die oben genannten Zeitgenossen durch die NS-Erfahrung tief geprägt wurde und nach 1945 nach einer stabilen politischen Grundlage und Orientierung suchte, die von einer abwägenden, rationalen und realistischen Haltung zeugte, der alles Ideologische und Überschießende weitgehend fehlte.

Über seine Erfahrungen und Aktivitäten vor 1945 hat er wenig Konkretes hinterlassen, seine Studienjahre in Bonn beschrieb und reflektierte er aber eingehend. In diesen „Besinnungen“ findet sich unter anderem die folgende wichtige, seine späteren Haltungen und Ansichten erklärende Bemerkung: „Immerhin mußten Menschen nicht länger vortäuschen, solche nach Vorschrift zu sein. [...] Kommunikation wurde entdeckt. Zugleich blieb der Habitus der Vorsicht erhalten. Die durchschlagende Erfahrung eines kollektiven Missbrauchs der Gefühle war nicht ohne weiteres abzustreifen“ (Tietgens, 1982, S. 730). Über die Kommunikationsformen und methodischen Herangehensweisen erfahren wir von ihm: „So konnte in Bonn im Miteinander und im arbeitsteiligen Nebeneinander gelernt werden, daß ästhetische Subtilität und Sensibilität für gesellschaftliche Relevanz durchaus vereinbar sind“. Außerdem fügte er die Einsicht hinzu, „daß ein hartnäckiges erkenntniskritisches Zurückverfolgen eines Aussagegefüges pragmatisch, publizistisch, pädagogisch ergiebig ist“ (ebd., S. 728). Der „Habitus der Vorsicht“ hat sich offenbar in seine Biografie eingeschrieben. Sigrid Nolda hat jüngst die Bedeutung der literaturwissenschaftlichen Ausbildung für seinen Arbeitsstil und sein Verständnis der Erwachsenenbildung präzise herausgearbeitet:

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 Aktivismus 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. (Nolda, 2022, S. 64)

Immer wieder hat sich Tietgens selbst als Hermeneutiker, Interpret von Deutungsmustern sowie als Skribenten, als Schreiberling etikettiert. Er tat das oft in einer relativierenden, sich selbst zurücknehmenden Manier. Hier liegt ein wesentlicher Schlüssel zu seinen Herangehensweisen und Auffassungen über politische Bildung, aber auch für seine bevorzugte Methodik, akribische Textarbeit zu leisten, in der die Argumente hin- und hergewendet und sorgfältig, manchmal geradezu skrupulös abgewogen werden.

„Literatur war für mich so eine Art Lebensersatz“, offenbarte er einmal im Hinblick auf die frühe Nachkriegszeit (Tietgens, 1992a, S. 212). Zu den wichtigen Stoffen der beginnenden Selbstaufklärung über die gerade vergangene NS-Periode gehörten die Literatur und das Theater vor allem solche Lehrstücke, die dem französischen Existenzialismus zuzuordnen sind.

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. (Tietgens, 1994, S. 3)

Eine weitere bedeutende Komponente für sein Professionsverständnis war auch die Breite seiner Fächer und disziplinären Zugänge: Neben den Fächern Germanistik, Philosophie und Geschichte studierte er später noch Psychologie und Soziologie.

Tietgens gehörte nach 1945 zu den ersten Akteuren in der außerschulischen politischen Bildung, die sich zu Fragen der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte systematisch geäußert haben und dieses Thema auch praktisch angegangen sind (Ciupke & Reichling, 2022). In seiner Zeit als für die politische Bildung zuständiger pädagogischer Mitarbeiter der Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt (bei Celle) wurden regelmäßig „Wanderungen“ nach Bergen-Belsen an den Ort des ehemaligen Konzentrationslagers unternommen. Auch als Tutor der Jugendbildungsreferenten des DVV ab dem Jahr 1957 forcierte er die Beschäftigung mit dem Thema. Vorher war Paul Steinmetz, der zugleich Leiter der HVHS Hustedt war, dafür zuständig. Das war, wie er selbst rückblickend erwähnte, alles andere als selbstverständlich – das war neu. Seine innere Distanz zum Nationalsozialismus hat Tietgens immer wieder beteuert, wenngleich er einräumte, in der Zeit der NS-Herrschaft zu wenig von dem Geschehen begriffen zu haben. Es sei vor allem der Stil der NS-Akteure gewesen, der ihn abgestoßen habe.

In seinen Auseinandersetzungen mit der NS-Geschichte stechen vor allem zwei Zugänge hervor. Das eine ist eine damals oft vorgetragene, sozialpsychologisch orientierte Fragerichtung: Warum scheiterte die Weimarer Demokratie und welche dafür verantwortlichen politischen Konstellationen und psychischen Einstellungskomponenten prägten die Gesellschaftsmitglieder damals und wirken auch noch in der Gegenwart? Der andere Zugriff war seine Abgrenzung gegenüber den in der Nachkriegszeit in den Angeboten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung weit verbreiteten Aussprachekreisen und Begegnungsseminaren (vgl. auch Ciupke & Reichling, 1996) und in denen es um das Sprechen über die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen ging. Hier forderte er früh eine andere, auf empirische Forschungen und rationale Auseinandersetzung basierende Auseinandersetzungsform, dass nämlich „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“ (Tietgens, 1958, S. 74).

Auch wenn das Thema Nationalsozialismus für Tietgens allmählich weniger im Mittelpunkt stand, solche Dezentrierungszumutungen und der Stil emotional abgespekter Nüchternheit blieben für ihn typisch. Die „Sachorientierung“ bildete eine permanente Grundüberzeugung. Sehr viel später sollte Tietgens dafür Theodor Geiger, den früheren Geschäftsführer der VHS Groß-Berlin, einen empirisch arbeitenden Soziologen und Demokratietheoretiker (Geiger, 1963), als Kronzeugen für eine intellektuell proportionierte politische Bildung mit „Gefühlsaskese“ anführen (Tietgens, 1996, S. 195). Das war auch gerichtet gegen Geborgenheitsansprüche und Gefühlsgemeinschaften, wie sie in den 1950er und 1960er Jahren sowohl in den Jugendbildungsszenen als auch in politischen Ansprachen vorgetragen und praktiziert wurden.

Politische Bildung für die nichtorganisierte Jugend war das Schlagwort, mit dem seit Mitte der 1950er Jahre die Jugendreferentenpools bei den großen Erwachsenen-

bildungsverbänden eingerichtet wurden. Vorher kamen nur die Jugendverbände in den Genuss einer Personal- und Sachförderung durch den Bundesjugendplan. Die Leitgedanken der Jugendhilfe waren noch traditionell gefärbt und paternalistisch ausgerichtet, die Jugend sollte u. a. vor Bindungs- und Orientierungslosigkeit in einer „vermassten“ Gesellschaft bewahrt werden. Auch richtete sich die Jugendbildung nach wie vor an den pädagogischen Formen aus, die die Jugendbewegung und die Jugendhilfe in den 1920er Jahren entwickelt hatten. Die musische Bildung war noch zentrales Anliegen, in den Jugendhöfen etwa wurde viel getanzt und gesungen. Von den Gemeinschaftsideologien dieser Jahre bzw. den Wiederanknüpfungsversuchen an die Zeit vor 1933 grenzte sich Tietgens sehr deutlich ab. In einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Buch *WAS IST JUGENDARBEIT?* (Müller, Kentler, Mollenhauer & Giesecke, 1964) formulierte Tietgens seine Sicht der Bildungsarbeit in Abgrenzung zur Jugendarbeit weiter aus. „Vor allem aber ist entscheidend, ob die Gemeinsamkeit einer Gruppe auf ein emotional bindendes Moment zurückgeht, oder ob sie sich rational begreifbar machen kann, denn das Wichtigste für die Erfüllung der Bildungsfunktion ist die Sachgerechtigkeit“ (Tietgens, 1965, S. 112). Und weiter heißt es: „Bildung indessen stellt vor die Aufgabe, einen Sachverhalt zugleich zu durchdringen und sich von ihm zu distanzieren. [...] Der Zukunftswert der Bildung aber liegt in ihrer Rationalität“ (Tietgens, 1965, S. 113).

Sicher wurde Tietgens durch seine Lehrjahre in Hustedt unter Paul Steinmetz, der ja bis 1933 zweiter Lehrer in Dreißigacker war, stark geprägt. Hinzu kommen noch weitere Persönlichkeiten der Weimarer Zeit, die in den 1950er Jahren die Strukturen, Einrichtungen und Leitlinien in Niedersachsen deutlich bestimmten: Heiner Lotze, der vor 1933 zweiter Lehrer auf der Sachsenburg und Leiter der vhs-Jena war, Hans Alfken aus der Arbeiterjugendbewegung und schließlich Fritz Borinski. Und so charakterisierte sich Tietgens selbst im Rückblick auf die im Kreis der Neuen Richtung eher randständigen, aber für eine neue didaktische Kultur der (politischen) Jugend- und Erwachsenenbildung eminent bedeutenden und nachwirkenden Akteure wie Eduard Weitsch, Franz Angermann, Alfred Mann und Franz Mockrauer als einen „Vertreter der dritten Generation“ (Tietgens, 1997, S. 152).

Zunächst waren Tietgens' Vorstellungen zu dem Programm der im Aufbau befindlichen PAS, welches die politische Bildung betraf, noch stark von den Anforderungen und Arbeitsprofilen der Heimvolkshochschule geprägt. Bald aber erkannte er, dass das nicht immer zu den Arbeitsweisen der Abend-Volkshochschule passte. Tietgens permanentes Anliegen war, zwischen Positionen zu vermitteln bzw. Kompromissstellungen zu suchen. Jedenfalls ist unübersehbar, wie häufig er von Zwischenpositionen und ähnlichen Lagerungen sprach. Offenbar liebäugelte der „frühe“ Tietgens eine Zeit lang damit, selber ein grundlegendes Werk zur politischen Bildung zu verfassen, das *Der Dritte Weg der Politischen Bildung* heißen sollte (Tietgens, 1992b, S. 191). Er suchte einen Ort zwischen der mitbürgerlich-partnerschaftlichen Bildungsarbeit, wie sie Fritz Borinski und Friedrich Oetinger (Theodor Wilhelm) empfahlen, und dem „staatsbürgerlichen ABC“ (Tietgens, 1992b, S. 191), das unter anderem von Theodor Litt favorisiert wurde. Heute würde man diese Ansätze viel-

leicht einerseits als partizipatorisch-zivilgesellschaftliche bzw. demokratiepädagogische, die einen weiten Politikbegriff aufweisen, und rational-institutionenpolitische Betrachtungsweisen mit einem enger fokussierten Blick auf die Politik andererseits unterscheiden.

Zu der von Tietgens immer wieder propagierten und oft eingenommenen „Zwischenposition“ oder Suche nach „Balance“ mögen auch die Debatten der Deisfelder Gruppe, mit der Tietgens offenbar mehr als nur losen Kontakt hatte, beigetragen haben (Tietgens, 1994, S. 190–206). Deren Leiter war Kurt-Gerhard Fischer, der später als wesentlicher Inspirator einer „didaktischen Wende“ in der Politikdidaktik Ende der 1950er Jahre eingeordnet wurde (Gagel, 1994, S. 132). Tietgens hat sich an den Diskussionen beteiligt und diese didaktische Wendung auch an die politische Erwachsenenbildung adaptiert (Schmiederer, 1972, S. 70).

Bis Anfang der 1970er Jahre hatte er aber seine Standpunkte im Feld der politischen und allgemeinen Erwachsenenbildung gefunden und danach wenig verändert – allerdings immer wieder neu akzentuiert. Dabei blieb er einer eigensinnigen Haltung treu, die gelegentlich sogar konservativ wirken konnte, die aber gegen die Zeitläufte gelesen immer kritisch und aufklärerisch argumentierte.

3 Positionen und Begriffe

In einem Erinnerungstext findet man folgendes Resümee: „Wenn ich nochmal 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“ (Tietgens, 1997a, S. 32).

Mit *Umgang* bezeichnete Tietgens das Erfordernis der Relativierung von Positionen und von Multiperspektivität in Lehr-Lern-Handlungen. Mit dem Begriff der *Passung* verwies er auf die Notwendigkeit der Abstimmung von Lernvoraussetzungen und situativen Anforderungen, welche der Optimierung pädagogischer Kommunikation dienen sollte (Tietgens, 1979, S. 165). Mit der Idee der *Balance* wurde eine ausgleichende Haltung angemahnt, aber auch Widerstand gegen extreme Ansinnen und Zumutungen. Ein immer wieder (gerade von Klaus-Peter Hufer) zitierter, eigentümlicher Tietgensscher Begriff ist dieser der *Gegensteuerung* (zuletzt Hufer, 2022, S. 150). Damit ist nicht etwa eine konsequente politische Haltung im Sinne kritischer oder gar fundamentaler Opposition intendiert, sondern ein mäeutisch korrigierendes Verhalten, um „Einseitigkeiten in der Diskussionsentwicklung zu verhindern“. Es geht um einen „Ausgleich zwischen Eilfertigkeit und Beharrungstendenz, Vereinfachung und Komplizierung, Verallgemeinerungen und Personalisierungen, [...] ein Moderieren extremer Stimmungslagen oder um das Auflösen gegenseitiger Blockierungen, um ein Heranführen an sachgerechte Problemlösungen, ein Verhelfen zur Einsicht in Mehrdeutigkeit anstelle von monokausalen Erklärungen“ (Tietgens, 1999a, S. 86). *Gegensteuerung* kann also auch eine inhaltsbezogene Komponente haben, verkörpert aber in erster Linie eine pädagogische Verhaltensempfehlung, die die Komplexitäts-

zumutungen steuern soll, denen die Teilnehmenden ausgesetzt sind. Das Prinzip umfasste auch, dass „[wenn] mit Gegensteuern die Widerständigkeit gegenüber bedenkenlosen Strömungen angemahnt [...] wird, daß eine Veränderung der Voraussetzungen auch eine Änderung der Gegensteuerung mit sich bringen kann“ (Tietgens, 1997, S. 33).

Im Grunde vertritt Tietgens die Position eines didaktischen Relativismus. Das ist eine Verortung, die im Feld der politischen Bildung, wo Parteinahme und Entscheidung oft als Qualitätsmerkmal einer aufklärerischen kritischen Haltung angesehen wird, früher schon umstritten war und immer noch angegriffen wird. Aber es gibt dafür ein historisches Vorbild, das ist Franz Angermann (Angermann, 1928; Ciupke, 2016).

Zentral für sein didaktisches und pädagogisches Verständnis war außerdem die Kategorie der Teilnehmerorientierung. In ihr sah er ein eigentümliches Merkmal außerschulischer Bildung. Es bedeutet, dass nicht allein die Sachorientierungen den Lehrplan bzw. den Kurs und Seminarinhalt bestimmen sollten, sondern auch die Erwartungen und Erfahrungen der Teilnehmerschaft. Mit Johannes Weinberg bezeichnete er die Teilnehmerorientierung auch als „lernorientierten Arbeitsstil“, und weiter heißt es dort: „Es gilt, den Lernenden aus der Rolle des nur Aufnehmenden zu befreien“ (Weinberg & Tietgens 1971, S. 159–160). Den teilnehmerorientierten Unterrichtsstil bzw. die entsprechende Gesprächsform hat er verschiedentlich dezidiert aufgeschlüsselt und auseinandergesetzt (Tietgens, 1979, S. 168–169). Auch hier geht es um Relationierung, die Inbeziehungsetzung von Lehrhandeln, Teilnehmendenaktivitäten und der Rationalität von Gegenständen oder Inhalten, die behandelt werden. Aber man findet ebenso detaillierte Situations- und Problembeschreibungen, die für die heutige politische Bildung außerhalb der Schulen, bei der es meistens um grundsätzliche gesellschaftspolitische Ausrichtungen und tagespolitische Interventionen geht, eher unbekannt und fast fremd wirken. Es ist typisch für Tietgens, dass er bei der Teilnehmerorientierung auch die Gefahr von Überforderungen auf allen beteiligten Seiten erfasste (Tietgens, 2001b, S. 305). Und er erkannte natürlich auch die vielen Überschneidungen und Ähnlichkeiten zu anderen didaktischen Prinzipien wie Alltagsorientierung, Erfahrungsorientierung, Subjektorientierung oder Zielgruppenorientierung und reflektierte diese im Kontext seiner Überlegungen. Anschlussfähig waren hier für ihn auch der Deutungsmusteransatz und insbesondere das „interpretative Paradigma“, welches symbolische Interaktionen, Deutungsarbeit, Perspektivverschränkungen, Fremdverstehen und Ähnliches mehr in den Mittelpunkt rückt (Tietgens, 2001a, S. 169). In der akribischen Beschreibung, Analyse und Auseinandersetzung dieser Merkmalsdimensionen wird einmal mehr auch der gelernte Literaturwissenschaftler Tietgens sichtbar.

Und noch etwas zeichnet sich in seinen Interpretationsschleifen über Teilnehmerorientierung deutlich ab: der starke Einfluss bestimmter Praktiker und Vordenker der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, insbesondere der von Eduard Weitsch und Alfred Mann (Tietgens, 1983). Diese kann man getrost neben Franz Angermann als Pioniere einer teilnehmenden- bzw. subjektbezogenen Didaktik der außerschulischen

lischen politischen Bildung und Erwachsenenbildung einordnen. Es gibt einen programmatischen Satz von Alfred Mann, der vor 1933 Leiter der Volkshochschule Breslau und Vorsitzender des Reichverbandes der Volkshochschulen war, und den Tietgens mehrfach zitiert: Die Erwachsenenbildung „darf letzten Endes keine anderen Absichten verfolgen als vom Bewußtsein ihrer Teilnehmer kontrollierte“ (Mann, 1928, S. 15).

Solche Grundzüge einer Didaktik der Achtsamkeit kamen auch bei den Auseinandersetzungen um die Handlungsorientierung in der außerschulischen politischen Bildung Ende der 1960er Anfang der 1970er Jahre zum Tragen. Für die Protestbewegung der 1960er Jahre stellte der Bildungsbereich ein zentrales Anwendungsfeld für die Initiierung von Gesellschaftsreformen dar (Ciupke, 2018). Die Jugendbildungsreferentinnen und -referenten in den großen Verbänden der Erwachsenenbildung gehörten in der Regel zur Generation der 68er, die allenfalls noch als Angehörige der Hitlerjugend in der NS-Zeit politisch sozialisiert worden waren und sich relativ schnell nach 1945 auf die junge Demokratie einstellen konnten. Sie wollten Teilnehmende nicht nur vor dem Hintergrund rationaler Gesellschaftsanalysen politisch bilden, sondern auch politisch beraten und in die Politik hinein begleiten. Darüber entwickelten sich verschiedene, zum Teil heftig geführte Kontroversen vor allem in den Trägergruppen DVV, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) und Evangelische Erwachsenenbildung. So wurden beispielsweise Mitbestimmungsrechte bei der Einstellung der obligatorischen Tutoren, das Recht auf einen eigenen Betriebsrat oder eine erneuerte und verbindliche Gesamtkonzeption politischer Bildung in den Verbänden gefordert. Die Schlagworte lauteten u. a. Handlungsorientierung und politische Aktion, es ging unter anderem um die Frage der Integration politischer Handlungen in die Seminarkonzepte. Der langjährige Leiter der Bundeszentrale für politische Bildung, Franklin Schultheiß, hat rückblickend in einem Interview festgestellt: „Die Auseinandersetzung mit der Studentenbewegung fand überwiegend über didaktisch-methodische Prinzipien statt“ (Schultheiß, 1995).

Die Debatten, die sich im Volkshochschulverband und anderswo abspielten, können nur kurz angesprochen werden. Regina Siewert, damals Jugendbildungsreferentin an der Volkshochschule Hamburg und später in der Leitung dieser vhs tätig, stellte fest:

Wo politische Bildung von konkreten Aktionen – wie z. B. in der Stadtteilarbeit – begleitet wird, ist zwar das inhaltliche Ergebnis zumeist befriedigender; Konflikte mit den Institutionen sind dann aber nicht immer auszuschließen. Damit stellt sich die Frage nach den Bedingungen, unter denen sich eine emanzipatorische Praxis im Weiterbildungsbereich vollzieht. (Siewert, 1973, S. 20)

Während die Jugendbildungsreferenten im DVV vor allem die Grenzen zwischen Bildungsarbeit und politischer Arbeit durchlässig machen oder auch aufheben wollten (Bartz et al., 1977), forderten andere Stimmen eine grundsätzlich parteiliche Bildungsarbeit (siehe auch Kolb, 1970; Kadelbach & Weick, 1973), weil der demokratische Pluralismus nur helfe, die Vorrechte der privilegierten Klassen und die bestehenden

Herrschaftsstrukturen zu verschleiern. In solchen Vorschlägen wurde eine Argumentationsfigur aus den Jahren der Weimarer Republik erneut aufgenommen.

Tietgens wandte sich vielfach gegen die implizit vorgetragenen politischen Ausschließlichkeitsansprüche, warnte vor Überforderungen, forderte mehr Perspektivenvielfalt ein und gab zu bedenken: „Auch ein Bemühen um politisches Urteil kann schon politisches Handeln sein“ (Tietgens, 1973, S. 8). Er vertrat den Standpunkt einer deutlichen Trennung der Sphären pädagogischen und politischen Handelns. In der angestrebten Handlungsorientierung erkannte er unter anderem das problematische „Bedürfnis nach Sozialpathos“, und so begrüßte er die später im professionellen Feld eingetretene „Ausnüchterung“ (Tietgens, 1990, S. 31). Lernerträge dürften nicht als „Abfallprodukt von Aktionen“ begriffen werden. Und außerdem postulierte er eine Differenz von Handeln und pädagogisch initiiertes und begleiteter politischer Kommunikation: „Didaktische Organisation ist kein überflüssiges professionelles Ornament, sondern ein Arrangement, das die notwendige Distanz vom Handeln und den Kommunikationsmöglichkeiten schafft“ (Tietgens, 1996, S. 122). An einer anderen Stelle, im Kontext eines seiner berufsbiografischen Interviews, wird Tietgens noch drastischer; er begründet mit der Erfahrung des Nationalsozialismus „daß der Begriff des Handelns für mich immer irgendwie mit totschlagen, zumindest mit draufhauen verbunden war“ (Tietgens, 1992b, S. 194). Für Tietgens bleibt die Handlungsorientierung ein voluntaristisches und potenziell übergreifendes Konzept.

Die kritische Haltung wird aber noch durch weitere Aspekte ergänzt, die im heutigen Zeitalter der Erwartung perfekten Selbstmanagements geradezu vorausschauend klingen. „Die Vorstellung von der permanenten Partizipation, die für die handlungsorientierte Politische Bildung kennzeichnend ist“, erscheint Tietgens nicht nur unrealistisch, sondern verkörpert auch eine ständige individuelle Überforderung und würde in der Konsequenz eine Abschaffung der privaten Sphäre bedeuten (Tietgens, 1996, S. 123). Öffentliches Engagement müsse freiwillig bleiben und dürfe nicht zur Bürgerpflicht mutieren. Und im Weiteren erläutert er, dass die in der politischen Bildung – im Übrigen bis heute – verbreitete Forderung nach Parteinahme eine höchst problematische innere Dialektik enthält: Parteinahme als Parteinahme für die Aufklärung sei richtig. Aber wird „Parteinahme als Forderung global gestellt, bleibt sie an eine Gesellschaftsinterpretation gebunden, zu der man Politische Bildung nicht generell verpflichten kann, ohne Totalitätsanspruch zu erheben“ (Tietgens, 1996, S. 123).

Vielen politischen Bildnern fehlte wohl das utopische Moment in den von Tietgens vertretenen Konzepten. Tietgens zog aber eine klare Grenze zu den oft überbordenden Möglichkeitserwartungen oder auch politisch-pädagogischen Programmatiken der Generation der Protestbewegungen. Das tat er auch an anderer Stelle, beispielsweise als es in einer Diskussionsveranstaltung, an der unter anderen auch Oskar Negt beteiligt war, um die damals viel diskutierten und als Alternative verstandenen politischen Begriffe Kompensation oder Emanzipation ging (von Cube, 1974). Kompensation wurde damals oft als allenfalls bescheidener Reparaturbeitrag zur gesellschaftlichen Wirklichkeit ohne politische Nachhaltigkeit betrachtet, Emanzipation sollte den ersten Schritt zu einer Umwälzung der Verhältnisse generell verkörpern. An

anderer Stelle nannte Tietgens die Emanzipationsbewegungen der 1970er Jahre „romantisierend“ und wandte sich gegen eine „unreflektierte Gegenüberstellung von emanzipatorischer und affirmativer Bildung“ (Tietgens, 1977, S. 125–129). Wie immer forderte er die Öffnung der Blickrichtungen und Perspektiven, die kommunikative Verflüssigung: „Emanzipatorische Bildung kann demnach nicht allein heißen, Ansprüche zu unterstützen, wie es oftmals den Anschein hat, sondern auch zu lernen, vom anderen her zu denken“ (Tietgens, 1977, S. 130). Auch hier stellte sich Tietgens gegen den Zeitgeist, indem er nicht nur auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven, sondern auch auf die damit verbundenen kommunikativen und subjektiven Brechungen verweist. Es wird aber auch eine Distanz zu den gewerkschaftlichen Formen der politischen Bildungsarbeit erkennbar, die er offenbar mehr oder weniger für eine straff fixierte und zentral dekretierte Schulungsarbeit hielt (von Cube, 1974, S. 78). Damals wurde noch in den Gewerkschaftsvorständen und -zentralen der Lehrplan der Gewerkschaftsschulen entschieden.

Die jeweiligen Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten über eine Planungsfreiheit auf der Grundlage von Offenheit und Parteiunabhängigkeit verfügen (Tietgens, 1999b, S. 210). Einzig die Normen des Grundgesetzes wirken hier aus seiner Sicht beschränkend. Verschiedentlich vergleicht Tietgens die Volkshochschulen mit den öffentlich-rechtlichen Medien, in denen auch Perspektivenvielfalt und Balance gefordert sind. Hier knüpft Tietgens ein weiteres Mal an das Selbstverständnis freier Volksbildung in der Weimarer Zeit an, wie es die schon genannten Eduard Weitsch, Alfred Mann, Franz Angermann und andere wie Theodor Geiger und Paul Honigsheim vertreten haben. Dieses ist – in aller Kürze – gekennzeichnet von der institutionellen Unabhängigkeit, der Freiwilligkeit der Teilnahme und der Abwesenheit von verbindlichen Lehrplänen. Obwohl Tietgens sich in seinen zahlreichen kritischen Auseinandersetzungen mit der „Neuen Richtung“ in der Weimarer Zeit von dieser Strömung immer wieder distanzierte, besonders von ihrem Bildungsidealismus und dem damit verbundenen schwärmerischen Sprachduktus – unter anderem nach dem Motto, das sei ja die Theorie einer Praxis, die es so nicht gegeben habe (zuletzt Tietgens, 2001c) – bezieht er die wesentlichen Impulse seines didaktischen Verständnisses dennoch aus Diskursen jener Zeit, insbesondere aber von den eher am Rande stehenden Akteuren jener Zeit, die er manchmal mit dem Begriff „Zwischenposition“ etikettierte.

Seine eigene Position zwischen Moderne, skeptischer Vernunft, Behutsamkeit und kalkulierter Zurückhaltung wird auch deutlich in seiner teilweisen konservativen Kapitalismuskritik, welche die Ausweitung kapitalistischer Methoden und Verwertungsprinzipien als ökonomistische Landnahme von Lebenswelten interpretiert. So konstatierte er, dass in der Hochphase neoliberaler Programmatiken in den 1980er und 1990er Jahren die Erwachsenenbildung „in eine Marktconstellation abgedrängt“ wurde (Tietgens, 2000, S. 153). Und an anderer Stelle wehrte er sich zu dieser Zeit entschieden, die Teilnehmerschaft als Kunden zu bezeichnen.

4 Anerkennungen, Rezeptionen, aktuelle Bedeutungen

Das Feld der politischen Bildung ist von Frauen und Männern ganz unterschiedlicher Professionen und Disziplinen geprägt: die schulische politische Bildung von der Politik- und Geschichtsdidaktik, die Gedenkstättenpädagogik durch die Historiographie, die Jugendbildung als Teil der Jugendhilfe und Jugendarbeit durch sozialpädagogische Fachkräfte. Die Erwachsenenbildung zeigt sich noch heterogener, was die Leitdisziplinen und die Abschlüsse ihres Personals betrifft. Hier trifft man fast alle Abschlüsse an, die an Hochschulen erworben werden können. Die Rezeptions- und Anerkennungsverhältnisse sind also aufgrund dieser Bezugs- und Verweisungsvielfalt mehrfach gebrochen.

Schon in der Generation der theoriebildenden Akteure und ihrer Werke, die in den 1960er Jahren erschienen sind und als orientierend gelten können, ist die Fragmentierung der Diskurse der Fall. Unter den drei bedeutenden Studien von Hermann Giesecke (Giesecke, 1965), Oskar Negt (Negt, 1968) und Paul Röhrig (Röhrig, 1964) hat Tietgens am ehesten Gieseckes Konfliktansatz zu würdigen gewusst, in dem Politik als das „noch nicht Entschiedene“ benannt wird. Seine Distanz zu Oskar Negt und der gewerkschaftlichen Bildung ist hier bereits erwähnt worden. Paul Röhrig, der selbst lange stellvertretender vhs-Leiter war und eigentlich ein Verbündeter für Tietgens hätte sein können, wurde fast völlig ignoriert. Röhrig war ein Schüler des NS-belasteten Theodor Ballauff und vertrat zunächst einen bildungstheoretischen Ansatz. Er sah auch die realistische Wende kritisch. Mag sein, dass Tietgens in ihm eher noch einen Vertreter des alten „hohen Tons“ im Konzert der fachlichen Stimmen sah.

Aber es ist kein Zufall, dass Gedanken und Anregungen von Hans Tietgens vor allem bei denjenigen Theoretikern der außerschulischen politischen Bildung Beachtung gefunden haben, die sich als Erwachsenenbildner definieren und zum Teil in der Volkshochschule tätig waren oder zu deren Verband eine gewisse Nähe aufwiesen. Das gilt für wichtige Stimmen im Resonanzraum der Theoriebildung wie Klaus-Peter Hufer (dieser auch vielfach), Wolfgang Sander, Christine Zeuner oder auch den verstorbenen Peter Faulstich, die auf Tietgens regelmäßig hingewiesen haben. In einschlägigen Handbüchern der politischen (Erwachsenen-)Bildung wird man in nur bescheidenem Ausmaß den Namen Tietgens im Register finden. Dass Falk Scheidig in jüngerer Zeit in seiner Dissertation über die Professionalität politischer Erwachsenenbildung mehrfach Schriften von Hans Tietgens berücksichtigt hat, stellt eher einen Ausnahmefall dar (Scheidig, 2016).

Aufgrund der eben erwähnten Heterogenität des Feldes ist es schwer, Rezeptionslinien zu bündeln. In großen Teilen der Politikdidaktik und der politischen Jugendbildung ist Tietgens – sowohl was die praktische Seite als auch die wissenschaftlich reflektierende Fachöffentlichkeit betrifft – ein weitgehend Unbekannter.

Es gibt aber noch andere Umstände, die eher rezeptionshemmend wirken. Das sind die politischen Konjunkturen der letzten 20 Jahre, die auch die Aufmerksamkeitsökonomie der theoriebildenden und praxisreflektierenden Kompendien und Untersuchungen steuern. Ein so skeptisch und in kritischer Absicht ausgleichend argu-

mentierender Beobachter und professioneller, nicht auf die Gewissheiten, sondern auf die offenen Fragen und Kontingenzen verweisender Kommentator des Feldes wie Tietgens passt wenig in die Diskussionskultur und Themenkonjunkturen der jüngeren Gegenwart, die geprägt ist von Verlangen nach Parteinahme und dem Wunsch, dass politische Bildung endlich wieder politischer und vor allem interventionistischer werden müsse (so z. B. bei den Diskussionen um eine „kritische politische Bildung“ und den Beutelsbacher Konsens, vgl. die Beiträge in Widmaier & Overwien 2013 und Widmaier & Zorn 2016). Wo politische Bildung Rassismus, Antisemitismus, die Folgen des Kolonialismus, das Aufkommen populistischer Kräfte, Klassismus und andere soziale Benachteiligungen, auch das beruflich relevante Kompetenzdefizit und alle sonstigen Mängel der Gesellschaften hier und in der Welt korrigieren und heilen soll, erscheinen die Ansichten und didaktischen Prinzipien Hans Tietgens' eher als ein sprödes „Bedenkenträgertum“.

Die alte Verwechslung von politischer Bildung und politischem Statement greift seit einiger Zeit wieder um sich. Die Legitimationsebene ist hier und heute nicht die pädagogische Form, sondern der politische Inhalt. Zum Habitus vieler Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner gehörte und gehört es noch immer, helfen zu wollen und sich so eine politische oder soziale Mission bzw. einen gesellschaftspolitischen Auftrag zu verschaffen, der die eigene Tätigkeit öffentlich aber auch nach innen „adelt“. Tietgens' sorgsame Positionen, seine Didaktik der Achtsamkeit und seine Bemühungen um Relationierungen sind hier reines Gegengift. Aber daran würde sich auch gerade seine Aktualität zeigen.

Literatur

- Angermann, F. (1928). *Die freie Volksbildung. Grundlagen – Ziele – Wege*. Jena: Eugen Diederichs.
- Barz, L. et al. (1977). *Zur Arbeit der Jugendbildungsreferenten an den Volkshochschulen 1. Teil*. Volkshochschule im Westen, Januar 1/77, 2. Teil Volkshochschule im Westen, Februar 2/77 (Vorabdruck).
- Ciupke, P. (2016). Eine Demokratie im Kleinen. Das Volkshochschulheim Sachsenburg und sein Leiter Franz Angermann. In K.-M. Mieth, J. H. Ulbricht & E. Werner (Hrsg.), *„Vom fröhlichen Wandern“*. *Sächsische Jugendbewegung im Zeitalter der Extreme 1900–1945*, (S. 227–238). Dresden: Verlag der Kunst Dresden.
- Ciupke, P. (2018). (Zeitweilig) Verbündete. Außerschulische politische Bildung und Protestbewegungen in den 1960er und 1970er Jahren. *Journal für politische Bildung*, 2018 (4). (S. 18–22). Schwalbach: Wochenschau.
- Ciupke, P. & Reichling, N. (1996). *„Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Ciupke, P. & Reichling, N. (2022): „Eine der dringlichsten Gegenwartsaufgaben“. Hans Tietgens' Impulse zur „Vergangenheitsaufarbeitung“ in der politischen Bildung. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Cube, A. von (1974). *Kompensation oder Emanzipation. Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Gagel, W. (1994). *Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Geiger, T. (1963). *Demokratie ohne Dogma*. München: Szczyzny.
- Giesecke, H. (1965). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa.
- Heuer, K. *Bibliographie der Veröffentlichungen von Hans Tietgens zur politischen Bildung*. Verfügbar unter: <http://klausheuer.de/downloads/Bibliographie.pdf> [Zugriff: 17.01.2022]
- Hufer, K.-P. (2022). „Mit Ambivalenzen und Ambiguitäten leben“. Begegnungen mit Hans Tietgens und seinen Vorstellungen von politischer Bildung. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 139–152). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kadelbach, G. & Weick, E. (1973). Politische Erwachsenenbildung und politische Interessen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1973(1), 16–28.
- Kolb, J. (1970). Die Parteilichkeit der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1970 (4), 338–341.
- Mann, A. (1928). *Denkendes Volk. Volkhaftes Denken. Grundsteine zum Bau der deutschen Volkshochschule*. Frankfurt a. M.: Neuer Frankfurter.
- Müller C. W., Kentler H., Mollenhauer K. & Giesecke, H. (1964). *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*. München: Juventa.
- Negt, O. (1968). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Nolda, S. (2022). Gedankenarbeit statt Erbauung. Hans Tietgens über Literatur, Theater und Film. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 53–64). Bielefeld: wbv Publikation.
- Röhrig, P. (1964). *Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmiederer, R. (1972). *Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Schörken, R. (1990). *Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schultheiß, F. (1995). Gelebte politische Bildung. Ein Gespräch mit Franklin Schultheiß. *Außerschulische Bildung*. 1995(1), 52–61.
- Siewert, R. (1973). Ansätze emanzipatorischer Bildungspraxis. *Volkshochschule im Westen*, 73 (1), 17–20.
- Tietgens, H. (1958). Unbewältigte Vergangenheit. Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte als Aufgabe der Erwachsenenbildung. *Kulturarbeit*, 1958 (4), 73–76.

- Tietgens, H. (1965). Jugendarbeit als Jugendbildung. *deutsche Jugend*, 1965 (3), 109–114.
- Tietgens, H. (Hrsg.). (1969). *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tietgens, H. (1973). Politische Bildung in der Volkshochschule. *Volkshochschule im Westen*, 73 (1), 5–8.
- Tietgens, H. (1977). Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation. In H. Siebert (Hrsg.), *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung* (Erstveröffentlichung 1972) (S. 122–131). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1982). Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes. In W. Kuhlmann & D. Böhler (Hrsg.), *Kommunikation und Reflexion*. (S. 720–744), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tietgens, H. (1983). *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband e. V.
- Tietgens, H. (1987). *Gespräch mit Hans Tietgens*, geführt von Willi B. Gierke und Uta Loeber-Pautsch am 19.9.1987. Bonn: Archiv des DIE.
- Tietgens, H. (1990). *Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.
- Tietgens, H. (1992a). Gespräch mit Sabine Hering und Hans-Georg Lützenkirchen. In S. Hering & H.-G. Lützenkirchen (Hrsg.), *Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege* (S. 209–225). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Tietgens, H. (1992b). Interview von Ekkehard Nuissl mit Hans Tietgens: Wahrnehmung ist Bestandteil des Lernens, aufgenommen am 6. Februar 1992. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache: Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1994). *Gespräch mit Hans Tietgens*, geführt von Paul Ciupke und Norbert Reichling am 25. 11. 1994. Bonn: Archiv des DIE.
- Tietgens, H. (1996). *Indirekte Kommunikation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1997). Dreißigacker – Perspektiven aus der dritten Generation. In P. Ciupke & F.-J. Jelich, (Hrsg.), *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojekts der Weimarer Zeit* (S. 141–154). Essen: Klartext.
- Tietgens, H. (1999a). Gegensteuerung. In K. P. Hufer, (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung Band 2* (S. 86). Schwalbach: Wochenschau.
- Tietgens, H. (1999b). Relative Autonomie. In K. P. Hufer, (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung Band 2*. (S. 210) Schwalbach: Wochenschau.
- Tietgens, H. (2000). Anpassung und Widerstand. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 – neu gelesen. In F.-J. Jelich & R. Hausmann (Hrsg.), *Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick* (S. 145–156). Essen: Klartext.
- Tietgens, H. (2001a). Interpretatives Paradigma. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 169–170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tietgens, H. (2001b). Teilnehmerorientierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 304–305). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Tietgens, H. (2001c). *Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick*. Essen: Klartext.
- Weinberg, J. & Tietgens, H. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann.
- Weinberg, J. (2022). Hans Tietgens' Annäherungen an das Politische. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 29–52). Bielefeld: wbv Publikation.
- Widmaier, B. & Overwien, B. (Hrsg.). (2013). *Was heißt heute Kritische politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Begriffe sind Werkzeuge der Bewusstseinsarbeit

ROLF ARNOLD

Wie einige andere erhielt ich im September 1991 von Hans Tietgens einen Abschiedsbrief, in dem er schrieb:

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Laufe der Jahre haben Sie mich des öfteren mit Sonderdrucken versorgt. Immer wieder habe ich es versäumt, mit einem Dankeschön oder einer „Gegengabe“ zu antworten. In den letzten Jahren meiner Tätigkeit in der PAS beim großen Aufräumen, habe ich erst so recht bemerkt, was an Sonderdrucken liegengeblieben ist. Das hat bei mir den Gedanken aufkommen lassen, mich wenigstens am Schluß noch mit einer „Sammelgabe“ zu verabschieden und zugleich noch einmal Dank zu sagen für eine bei verschiedenen Gelegenheiten für die PAS wichtige Zusammenarbeit.

Mit den besten Wünschen für Ihre weitere Tätigkeit grüßt Sie

Prof. Dr. Hans Tietgens

Die zugesandten Beiträge umfassten 11 Beiträge von Hans Tietgens aus dem Zeitraum von 1975 bis 1990 – der für die Profilierung der Erwachsenenpädagogik als eigenständige Wissenschaft wichtigen Aufbruchphase. Diese hatte erst mit der Gründung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs im Jahre 1970 (Tietgens, 1985b) die erforderliche Schwungkraft erfahren, um sich auch als eine akademisch anerkannte Spezialdisziplin an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nachhaltig verankern zu können. Innerdisziplinärer Hintergrund war auch die „realistische Wendung“ der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, welche Hans Tietgens in seinen das Feld begrifflich strukturierenden Beiträgen zwar aufgriff, aber in ihrer empiristischen Verkürzung nie mitgemacht hat. Tietgens steht im heutigen Rückblick für eine sozialwissenschaftliche Wende der Erwachsenenpädagogik, die sich im Bewusstsein der milieugeprägten „Ich-Entwicklung“ der Erwachsenen um eine begrifflich schärfere Definition der Möglichkeiten und Grenzen von Aufklärung sowie Identitäts- und Kompetenzentwicklung bemühte. Dabei ging es Tietgens niemals bloß um das Fortschreiten des einzelnen Menschen, sondern stets um die Stärkung eines demokratischen Bewusstseins – jenseits von herkunftsbedingter Ausgrenzung sowie machtindizierter Fremdbestimmung.

1 Begriffe sind Fenster, die sich öffnen lassen

Dieser Anspruch wird bereits in dem frühesten der übersandten Texte deutlich, in dem der Autor zur Lernfähigkeit Erwachsener schreibt:

Die Lernfähigkeit von Erwachsenen ist nicht ohne weiteres geringer als die bei Jugendlichen, aber sie ist anders strukturiert. Und die Unterschiede, die sich dabei zeigen, sind nicht primär oder zumindest nicht allein altersbedingt, sondern sozialspezifisch. Die Art der Lernfähigkeit von Erwachsenen ist ein Produkt ihrer Lernerfahrungen und ihrer Lerngewohnheiten. Das heißt zugleich: Das Lernverhalten von Erwachsenen steht in Relation zu den Arbeits- und Lebensanforderungen, die jeweils an diese Erwachsenen gestellt werden. (Tietgens, 1975, S. 39)

Mit dieser Öffnung des Blicks leitete Tietgens nicht bloß eine sozialwissenschaftliche „Erweiterung des Problembewusstseins“ sowie eine „Anerkennung der sozialen Faktoren“ des Erwachsenenlernens (ebd.) ein, er rückte auch bereits die gesellschaftliche „Konstruktion“ bzw. Engführung eines Begriffs vom Erwachsenensein kritisch in den Blick, die sich unbewusst aus einer Abgrenzung zur Kindlichkeit speist. Deren Tragfähigkeit sich in den sich modernisierenden Gesellschaften mehr und mehr erschöpfte – eine Perspektive, welche die Disziplin Erwachsenenpädagogik bis zum heutigen Tage noch nicht wirklich vollständig ausgelotet hat. Wenn Tietgens darauf verweist, „[...] daß sich keine Phasentheorie ins Feld führen lässt, die eine unbestrittene zeitliche Abgrenzung zwischen Jugendlichen- und Erwachsenenbildung angeben könnte“ (ebd., S. 40), so streift er zumindest den Bereich einer begriffstheoretischen „De-Konstruktion von Faktizität“ (Schäffter, 2019, S. 42), für die Schäffter neuerdings entschieden für das Ziel plädiert, das erwachsenenpädagogische Denken vom „substantialistischen Denkstil“ (ebd., S. 47) zu befreien und sich „der Eierschalen überholten schulisch unterrichtlichen Denkens“ (ebd., S. 58) zu entledigen.

Tietgens klammerte zumindest noch in den 1970er Jahren das informelle Lernen aus seinen Überlegungen weitgehend aus und nahm bevorzugt die Folgerungen für eine Didaktik des institutionalisierten Lernens in den Blick. Zugleich blieb er einer Lesart des Bildungsanspruchs verbunden, die sich der Substanz des Aufklärungsversprechens tief verbunden weiß. Aus einer Lektüre der frühen Texte von Hans Tietgens lassen sich deshalb auch Positionen gegen eine von der Historizität des Semantischen her argumentierende Infragestellung des erwachsenenpädagogischen Blicks ableiten, die ihre Kraft nicht aus veralteten Festlegungen, sondern aus der bisherigen Uneingelöstheit der aufklärerischen Ziele und Ansprüche abzuleiten vermögen. So schreibt Tietgens im Jahre 1976:

Welche neuen Akzente man aber auch dem Bildungsbegriff zu geben versucht, man sollte sich erinnern, wann und unter welchen Bedingungen er seine impulsgebende Funktion erhalten hat. In der Zeit der Aufklärung hat er die Loslösung der Menschen aus der ständischen Gebundenheit, aus relativ festgefügt hierarchischen Strukturen konzeptionell begründet und abgesichert. Politisch gestützt auf die Erklärung der Menschenrechte konnte er die „Hochschätzung individueller Existenz, der autonomen Verantwortlichkeit

und Freiheit“ (Strzelewicz/ Raapke/ Schulenberg 1966, S. 9) verbreiten helfen und damit eine Leitvorstellung artikulieren, die trotz aller Widerstände und Widrigkeiten bis auf den heutigen Tag ihre orientierende Funktion behalten hat. (Tietgens, 1976, S. 175)

Gegen diese „impulsgebende Funktion“ der Bildungssemantik kann letztlich nicht überzeugend ins Feld geführt werden, dass diese unzeitgemäß, weil überliefert sei. Zumal auch die relationstheoretische Infragestellung des durch Hans Tietgens wie kaum einen anderen geprägten „erwachsenenpädagogischen Blicks“ selbst darauf angewiesen ist, mit Begriffen zu hantieren, die durch eine Semantik kontaminiert sind, der sie sich nicht zu entwinden vermögen. Deutlich wird dies u. a. an dem für die relationstheoretische Infragestellungen zentralen Kontingenzbegriff, der die Illusion transportiert, es gäbe so etwas ähnliches wie einen nicht kontaminierten und somit erkenntnistheoretisch „reineren“ Begriffsgebrauch.

Wäre es nicht viel sinnvoller, sich mit weniger Getöse einfach des bereits von Wittgenstein ausgeloteten unhintergehbaren Sachverhalts zu vergewissern, dass das Denken und Schlussfolgern sich stets in einem überlieferten sprachlichen Rahmen bewegen, der letztlich vorstrukturiert, was wir zu denken und auszudrücken vermögen – augenscheinlich „gefangen“ in einer Sprache, mit der wir Mauern überwinden und wünschbare Zustände beschreiben können. Diese sind zwar (noch) nicht „wirklich“, aber sie vermögen dem Denken, Fühlen und Handeln der Menschen sowie der Politik und Gestaltung Maßstäbe für die Orientierung zu stiften – eine im Kern konstruktivistische Bewegung.

Wir können den Begriffen nicht entkommen, wir können sie aber weiterentwickeln, immer wieder neu „verschränken“ (Arnold & Siebert, 2006) und sie bewusst als das nutzen, was sie sind: „Fenster“ (Arnold, 2014) und keine Mauern, wie uns die Neuauflage eines Sprachskeptizismus in relationstheoretischer Verkleidung Glauben zu machen scheint¹. Deren sprachkritische Entschlossenheit kommt selbst sprachgebunden daher – ein Paradoxon, welches sie ausblendet – und suggeriert die Überwindbarkeit sprachlicher Erkenntnisbarrieren, hinter denen sie aber keine neue Substanz, sondern die notwendige begriffliche Leere vermutet. Diese erlaube es angeblich, einen frischen Blick auf Relationen zu erhaschen. Dabei droht sie aber selbst in einer Substanzlosigkeit zu versinken, aus der sich weder neue Orientierungslinien für die individuelle noch für die gesellschaftliche Entwicklung ergeben.

Dieses Vorgehen war nie das Anliegen von Hans Tietgens. Sprachphilosophische oder erkenntnistheoretische Argumentationen finden sich in seinem Opus kaum – sieht man einmal von seinen Anmerkungen zur Rolle der Sprachbarrieren ab. In diesen vermutete Tietgens einen engen Zusammenhang zwischen einem „restringierten Code“ (sensu Bernsteins) und einem „additiv-kasuistischen“ Lernverhalten. Er schreibt:

¹ Sprachkritik und Sprachskeptizismus sind wichtige Merkmale der Literatur und Philosophie der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – eine ergiebige Tradition, die von den Relationstheorien völlig ausgeklammert wird. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang insbesondere Ernst Mach, Robert Musil oder Hugo von Hofmansthal, wie u. a. die fast vergessene Arbeit „Empiriokritizismus und Impressionismus. Über die Beziehungen zwischen Philosophie, Ästhetik und Literatur um 1900 in Wien“ von Manfred Diersch verdeutlicht (Diersch, 1973).

Sie (gemeint: Sprachstil und Lernverhalten) bestätigen sich gleichsam gegenseitig, insofern der reduzierte Sprachgebrauch auf eingetübte Lernformen festlegt, das Gegenständliche bindet und in Stereotypen verharren lässt, weil der Werkzeugcharakter der Sprache unerkannt und ungewiß bleibt. Demgegenüber ist der elaborierte Sprachgebrauch [...] die verbale Möglichkeit, antizipierendes Lernen zu entfalten. Er bietet das Instrumentarium zur Problemdifferenzierung und Strukturierung, die die Aufbewahrung des Wissens und eines späteren situationsgerechten Abrufs erleichtert. Er vermittelt den sprachlichen Zugang zur Abstraktion und erleichtert die Sensibilität für eine Problemdurchdringung von all den Seiten, von denen ein Problem gesehen werden muß, wenn es bewältigt werden soll. (Tietgens, 1975, S. 45)

Tietgens argumentiert an dieser Stelle durchaus sprachphilosophisch, wenn er den „Werkzeugcharakter der Sprache“ betont und auf die erschließende Kraft eines differenzierten Begriffsgebrauchs verweist. Er warnt nicht nur vor „der Beliebigkeit im Umgang mit sprachlichen Möglichkeiten“ (ebd.), sondern betont auch die Unverzichtbarkeit eines elaborierten Sprachgebrauchs „zur strukturierenden Problemdurchdringung und kritischen Selbstreflexion“ (ebd.). Dabei hat er die Praxis des Erwachsenenlernens und weniger deren wissenschaftliche Durchdringung im Blick. Es geht ihm um die Alltagssprache und deren Erweiterung, nicht um den wissenschaftlichen Begriffsgebrauch und eine erwachsenenpädagogische Erkenntniskritik, deren Relevanz für die Praxis der Erwachsenenbildung weitgehend im Nebel bleibt.

2 „Ich deute, also bin ich!“

Die Praxisverwobenheit des Tietgensschen Denkens findet bereits 1976 ihren Ausdruck in dem Deutungsmusteransatz, mit dem er der Erwachsenenbildung einen theoretischen Fokus für die Praxis einer gelingenden Teilnehmerorientierung zu stiften versuchte. Der Deutungsmusteransatz stellt für Tietgens

[...] eine adäquate Form der Teilnehmerorientierung dar. Allerdings ist er nicht so einfach zu praktizieren, wie das Wort „Muster“ vermuten lässt. Deutungen bedienen sich zwar kollektiver Schemata, aber sie gehen nicht in ihnen auf. Sie erweisen sich im lernrelevanten Alltag als sehr differenziert und der didaktischen Planung nur annäherungsweise zugänglich. Immerhin wird durch sie erkennbar, worauf sich die Aufmerksamkeit richten muss, wenn man den Anspruch der Teilnehmerorientierung verwirklichen will. (Tietgens, 1984d, S. 449)

Es sind insbesondere die relativierenden Äußerungen, mit denen Tietgens den Deutungsmusteransatz zwar aufgreift, aber zugleich auf dessen Schwierigkeiten und auch Grenzen verweist. Mit dem Satz „Deutungen bedienen sich zwar kollektiver Schemata, aber sie gehen nicht in ihnen auf“ markiert Tietgens eine Leerstelle des Deutungsmusteransatzes, die erst nach der Jahrhundertwende durch Forschungsarbeiten zur grundlegenden Bedeutung emotionaler Muster für das Identitäts-, aber auch Kompetenzzernen Erwachsener bearbeitet wurde (Arnold, 2005; Arnold & Holzappel, 2008; Gieseke, 2016). Dabei wurde die unhintergehbare Selbstorganisation der

Emotions- und Deutungssysteme der Lernenden in den Blick gerückt und deren biografische Strukturbesonderheit als Korrektiv einer verallgemeinernd, auf das Kollektive sich einengenden Bildungsforschung stärker betont. Ob Tietgens den dabei entstehenden Konzepten einer „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ oder gar einer „Systemischen Erwachsenenbildung“ gefolgt wäre, kann nicht beurteilt werden. Sicherlich aber hätte er deren Bemühen, einen Referenzrahmen für Beobachtung der Praxis zu stiften, begrüßt. Als Hinweis auf seine Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezuges lässt sich bereits 1985 lesen:

Über Beobachtetes ist wenig zu erfahren, wenn nicht Bezugsrahmen für Zuordnungen reflektiert werden. Die aber bedürfen der sukzessiven Überprüfung. Auf diese Weise kann der Praxisbezug eine theoretische Fundierung erhalten. (Tietgens, 1985b, S. 602)

3 Zwischen Tradition und Konstruktion

Die für diesen Aufsatz gesichteten Artikel von Hans Tietgens zeigen, dass er darum bemüht war, die Erwachsenenbildung sowohl blicköffnend als auch traditionsbewusst zu gestalten. Bereits 1975 plädierte er beispielsweise für eine Öffnung des Lernbegriffs, wenn er zur Aufgabe der Erwachsenenbildung schreibt:

Sie kann nicht auf Informations- und Wissensaufnahme beschränkt werden, sondern muß auch eine erfahrungsbedingte Modifikation des Verhaltens einschließen. (Tietgens, 1975, S. 40)

Insbesondere der Hinweis auf die „erfahrungsbedingte Modifikation des Verhaltens“ ist wegweisend – auch, wenn die didaktisch-methodischen Mittel zur Gestaltung einer solchen Begleitung erst viel später im Kontext der Debatten um Formen einer wirksamen „Lernbegleitung“ präziser gefasst werden konnten. Tietgens selbst hatte stets die institutionalisierte Erwachsenenbildung im Blick. Er wusste zwar um das Auseinanderdriften von „institutioneller Aufgliederung der Trägerstrukturen“ (und deren Verfangenheit in symbolischer Politik) sowie „den differenzierten Erwartungen potenzieller Teilnehmer“ (Tietgens, 1984b, S. 300), doch war für ihn die institutionalisierte Erwachsenenbildung eine für Gesellschaft und Demokratieerhalt unverzichtbare – öffentliche – Aufgabe:

Indem Erwachsenenbildung, bedingt durch früher nicht geltend gemachte Anforderungen, aus dem gesellschaftlichen Windschatten und dem damit verbundenen idyllischen Dasein hervortritt, muß sie über institutionalisierte Instanzen verantwortlich gemacht werden. (ebd., S. 289)

Die öffentliche Verantwortung für den quartären Bildungsbereich war für Tietgens eine unverzichtbare Voraussetzung, um den Weg zur Weiterbildungsgesellschaft verbindlich zu gestalten, in der sich eine Durchlässigkeit der Bildungswege sowie das lebenslange Bemühen um Identitäts- und Kompetenzerhalt realisiert werden kann.

ten. Die Angebotsplanung und -gestaltung sowie die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Trägern und Anbietern (Tietgens, 1984c) sah er dabei als professionell zu gewährleistende Ermöglichungsbedingungen dafür an, „[...] daß eine Nachfrage vorhanden ist oder erzeugt werden kann“ (Tietgens, 1984a, S. 336). Neue Lesarten und Konzepte, ähnlich wie eine behutsame Annäherung an die aus der öffentlichen Verantwortung weitgehend ausgeklammerten – privaten oder privatwirtschaftlichen – Weiterbildungsaktivitäten (z. B. der Betriebe) oder das informelle Lernen (am Arbeitsplatz) mussten sich am erreichten und institutionell abgesicherten Grad einer aufklärenden Gestaltung des Erwachsenenlernens messen lassen. Dies selbst dann, wenn es gerade diese Bereiche zu sein schienen, welche die von Tietgens angemahnte Öffnung des Lernbegriffs bereits aufgriffen und früh neuartige Formen einer „erfahrungsbedingten Modifikation des Verhaltens“ (Tietgens, 1975, S. 40) zu erproben wussten.

Tietgens war kein Konstruktivist, obgleich er – gewissermaßen durch den Institutionalisierungsfokus abgebremst – durchaus konstruktivistisch zu agieren verstand. Deutlich wird dies insbesondere durch seinen Begriffsgebrauch. „Teilnehmerorientierung“, „Deutungsmuster“ sowie „Lebenswelt“ sind Begriffe, die Tietgens verstärkt einbrachte und damit die in den systemisch-konstruktivistischen Debatten bereits breit erforschten Logik einer *Self fulfilling Prophecy* disziplinpolitisch zu nutzen verstand. Diese Logik folgt der Einsicht, dass Begriffe unserem Begreifen Richtung und Struktur zu stiften vermögen, woraus sich ergibt, dass neue Begriffe letztlich auch Neues in Erscheinung treten und zum Entstehen bringen können. Der amerikanische Therapeut Steve de Shazer es drückte es bereits so aus: Zumal Worte und Begriffe „ursprünglich Zauber“ gewesen sind (de Shazer, 2009).

4 Erwachsenenbildung ist Bewusstseinsbildung

In einem Interview, welches Ekkehard Nuissl 1992 mit Hans Tietgens anlässlich dessen 70. Geburtstag führte und später unter dem aufschlussreichen Titel „Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen“ veröffentlichte (Nuissl & Tietgens, 1992), wird deutlich, wie Hans Tietgens den erreichten Erkenntnisstand seiner eigenen Bemühungen um eine begriffliche und wissenschaftliche Erschließung der Erwachsenenbildung rückblickend einschätzt und welche Leerstellen er selbst definiert. Bereits der gewählte Titel ist wegweisend, da er die von Tietgens bereits früh angeregte Öffnung des Lernbegriffs transzendiert und darauf verweist, dass Erwachsenenbildung nicht allein Lernen, sondern stets auch Wahrnehmungsschulung und somit Bewusstseinsbildung ist. In diesem Interview definiert Tietgens Deutungsmuster als „[...] Medium für die Sicherung des Gefühls der Geborgenheit“ (ebd., S. 11).

Er näherte sich damit der zum Zeitpunkt des Interviews noch überhaupt nicht im Fokus stehenden emotionalen Bildung. Dass die Emotionalität der eigentliche Kern der Persönlichkeit sei und die Deutungsaktivitäten des Subjektes stets auch der Rationalisierung der eigenen Möglichkeiten, sich selbst und die Welt auszuhalten (Ar-

nold, 2005) dienen. Emotionalität tritt dabei auch deutlich als ein die Bildung verhin- dernder Aspekt in Erscheinung. Im Blick auf die politische Bildung – eine für Tiet- gens seit seinen frühen Jahren wichtige Thematik (Tietgens, 1987) – beleuchtet er diese im Modus der eigenen emotionalen Möglichkeiten verfangenen Deutungsarbeit mit ihren letztlich gesellschaftlichen Wirkungen mit den Worten:

Die einen laufen da hin, und die anderen laufen dorthin, und wenn man sie laufen läßt, dann laufen sie auseinander. Und das ist nicht gut, wenn sie auseinanderlaufen. Was ist zu tun, dass sie noch zusammenhalten? (Nuissl & Tietgens, 1992, S. 12)

Diese Thematik steht bis zum heutigen Tag ungelöst im Raum. Sie gipfelt letztlich in der Frage nach den Mechanismen und Möglichkeiten einer Transformation der Persön- lichkeit, welche die eigenen Strukturbesonderheiten zu erkennen und aufzulösen vermag. Dies ist erforderlich, um sich zu einem Umgang mit sich und der Welt vor- zuarbeiten, der das Eigene im Anderen zu erkennen und aufgrund dieser Gemein- samkeit leidenschaftsloser und dadurch gelingend zu kooperieren vermag. Indem die Erwachsenenbildung sich gegenüber solchen Formen der Gestaltung einer „Bewusst- seinskultur“ (Metzinger, 2009) zu öffnen vermag, würde sie auch wirksamer zu einer „erfahrungsbedingten Modifikation des Verhaltens“ (Tietgens, 1975, S. 40) beitragen können, welche die vielfach vorherrschende „divergierende Nutzungsformen von Ra- tionalität“ (Tietgens, 1987, S. 437) hinter sich zu lassen vermag. Das Gemeinsame einer solchen Bewusstseinsbildung liegt in der verbindenden Einsicht in die durch- schaubaren Funktionsmechanismen unserer Wahrnehmung und unseres Bewusst- seins. Diese leidenschaftslos zur Kenntnis zu nehmen und die Wirkung der üblichen Bewusstseinsfallen nicht nur bei anderen, sondern auch bei sich selbst erkennen zu können, markiert einen neuen Zielhorizont gelingender Bildung. Dieser ist mit dem Deutungsmusteransatz und dessen Erweiterung zur Einbeziehung emotionaler Mus- ter und Strukturbesonderheiten in den 1980er und 1990er Jahren nur grob in den Blick getreten; erst die Hirn- und Wahrnehmungsforschung der ersten beiden Jahr- zehnte des 21. Jahrhunderts lieferten substanzielle Anregungen zur weiteren Profilie- rung einer auch transformativ wirksamen Erwachsenenbildung.

Die entscheidende Frage in diesem Zusammenhang war die Frage nach der Ge- staltung des gesellschaftlichen Wandels. „Langt“ es, wenn wir das Neue, welches ge- staltet werden muss, nur im Rückspiegel unserer erworbenen Strukturdeteminie- rungen zu erkennen vermögen? Es spricht viel dafür, dass dies in sich rasant entwickelnden Gesellschaften nicht mehr ausreicht und die Menschheit vor der ent- scheidenden Herausforderung steht, die Mechanismen des Erkennens zu wandeln. Für das erwachsenenpädagogische Handeln bedeutsam ist die Erkenntnisfrage auch deshalb, weil die Bildung sich wesentlich über erkannt werden vollzieht. Lehrende, Auszubildende, Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, Hochschullehrende u. a. kön- nen nicht wirklich jemanden „bilden“, vielmehr ist Bildung eine Art Selbstvollzug. Er kann ermöglicht, angeregt und begleitet werden in Formen, welche andere sind als die der Intervention. Dieser Gedanke tauchte in der Geschichte der Pädagogik immer wieder auf – aber er wurde nie wirklich flächendeckend wirksam. Die Geschichte der

Pädagogik – insbesondere die Phasen, welche so gerne als „Erfolgsgeschichte“ gepriesen werden – ist eine der Interventionskonzepte.

Dem gegenüber reife im Kontext der systemisch-konstruktivistischen Debatten ein Verständnis von Professionalität im Umgang mit eigenen und fremden Strukturbesonderheiten heran, das sich beobachtungstheoretisch begründete. Ein solches Verhalten ist weniger „entschieden“, es weiß um die Eigenkonstruktion der Reaktionen und Urteile, und ihm kommt so manches im Verlauf des eigenen Lebens bekannt vor. Nur wer seine alten Bekannten (routinemäßigen Deutungen, Gefühle und Reaktionen) kennt, kann sich auch von ihnen verabschieden oder zumindest „auf Distanz gehen“. Damit dies gelingt, benötigen *Professionals* eine Aufklärung über die Funktionsmechanismen der Wahrnehmung. Nur wer um diese „weiß“, kann sich auch selbst distanzierter und auch „leidenschaftsloser“ – oder vielleicht sogar amüsiert – beobachten. Nur wer in dieser Form gelernt hat selbst zu beobachten, der kann zu einem „Münchhausen“ werden, dem es ja bekanntlich gelungen ist, sich an den eigenen Haaren aus dem Sumpf zu ziehen. In besonders hartnäckigen Fällen – und es gibt überwiegend solche – benötigt man eine „hilfreiche Hand“, die einem bei der Veränderung hilft: Indem sie beobachtet, Feedback gibt und verstört, wo sich alte Gewissheiten wieder herzustellen versuchen.

Für die Begleitung von Lernprozessen ist diese „Beobachtung der Beobachtung“ von grundlegender Bedeutung, denn nur wenn wir die Lernenden oder Mitarbeitenden anders zu sehen lernen – frei von unseren eigenen, tief eingespurten Mustern und synaptischen Verschaltungen – können diese auch anders sein und als das erkannt werden, was sie „sind“ und weniger als das, was wir in ihnen „wiederfinden“. Vielleicht klingen solche Überlegungen abstrakt, vielleicht auch zu abstrakt für jemanden, der tief im Herzen meint, es mit unmotivierten und schwerfälligen Lernenden zu tun zu haben. Doch sieht er diese auch so, weil er in seiner Weise fokussiert. Auch Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen blicken beständig durch ihre eigenen Strukturbesonderheiten auf ihr Gegenüber, um diese überhaupt zu sehen. Vielleicht tun sie dies, weil sie selbst so betrachtet wurden oder weil sie verlernt oder nie gelernt haben, das andere an den Lernenden zu sehen und diese auch anders zu erkennen – so einige Anregungen zur Frage der pädagogischen Professionalisierung, zu der sich Tietgens bereits 1985 verschiedentlich geäußert hat (Tietgens, 1985a; 1985b).

Diese Ausführungen bringen deutlich auf den Punkt, worum es einer erkenntnistheoretisch informierten Erwachsenenpädagogik im Sinne einer Bewusstseinsbildung zu gehen hat: Es geht um die Förderung der Erkenntnisfähigkeit, da diese die Quelle aller Kompetenzen ist. Wie können wir etwas lernen, wenn wir nicht zu denken verstehen – und wie können wir zu denken verstehen, wenn der Streit um die Realität im Vordergrund steht und nicht die Mechanismen ihrer Konstruktion, welche wir praktizieren, ohne sie wirklich zu kennen. Doch wer darum nicht weiß, für den ist die Wirklichkeit das, was auf ihn wirkt und nicht das, was in ihm wirkt. Er vermag sich letztlich nur schwer in eine aktiv-gestaltende Beziehung zur Welt zu setzen, weil ihm diese als etwas Äußerliches herrschaftlich gegenüberzustehen scheint – was nicht

so ist. „Denken neu denken“ kann deshalb als die zentrale Folgerung aus dem zwingenden Argument des pädagogischen Konstruktivismus abgeleitet und zur Weiterentwicklung einer Erwachsenenbildung genutzt werden, die um die grundlegende „Einspurungskraft“ von Deutungs- und Emotionsmustern weiß, aber zugleich selbstkritisch erkennt, dass sie den „divergierende(n) Nutzungsformen von Rationalität“ (Tietgens, 1987, S. 437) oft nicht wirklich entgegenzuwirken vermag.

Der chilenische Hirnforscher Humberto Maturana hat an vielen Stellen sehr detailliert die unhintergehbare Selbstbezüglichkeit allen Denkens und Handelns dargelegt (Maturana 2001; Maturana & Varela 1987). Seine Argumentation stimmt uns nachdenklich, denn sie verweist auf die eigene Gefangenheit in erworbenen Sichtweisen, „vertrauten“ Interpretationen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Die Welt ist nicht so, wie wir sie uns in unserem Gefangensein zurechtlegen, und – hierin liegen die Beschränkungen, aber auch die Möglichkeit von Wandel – diese Welt könnte auch ganz anders sein, wenn wir in der Lage wären, sie anders zu sehen und zu begreifen. Doch die Mauern der erzeugten – eigenen – Welt kann nur sprengen, wer diese Mauern zu sehen vermag, statt sie in den schönsten Farben bunt zu bemalen. Und zum Überschreiten der Mauern braucht es neue Begriffe², um das Neue zu begreifen – die alten Begriffe sind gewissermaßen schon vermauert bzw. kontaminiert durch das, was sie beschreiben. Mit ihrer Hilfe sieht man nur, was man sieht – und dies ist das Alte. Solche erkenntnistheoretischen Überlegungen irritieren natürlich jene, die überwertig – und zumeist mit guten (inneren) Gründen! – an diesem Alten festhalten wollen. Für sie ist „Gewissheit“ (Wittgenstein) von übersteigerter Relevanz, weshalb neue Begriffe sie oft aufregen, weil sie nicht erkennen, dass Wandel in den Köpfen – auch in den eigenen – stattfindet und genau darin das Lernen begründet liegt, denn „Wahrnehmung ist ein Bestandteil von Lernen“ (Nuissl & Tietgens, 1992).

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257–283). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2014). *Begriffe sind Fenster. Systemische Pädagogik von A bis Z*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. & Holzapfel, G. (2008). *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.

2 Unverständlich und verwunderlich, aber letztlich erhellend ist z. B. die von Maturana und Varela vorgeschlagene Metapher des „Driftens“ (Maturana & Varela 1987, S. 14 ff, 86 f, 119 ff), mit welcher eine Bewegung beschrieben wird, welche „[...] nicht abrupt die Richtung verändert, sondern im Toleranzpegel eines vorgängig existenten dominanten Basisimpulses sehr allmähliche Verschiebungen erlaubt“, wie Alheit und Dausien kommentieren (Alheit & Dausien, 2000, S. 275).

- Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog*. Baltmannsweiler: Schneider.
- De Shazer, S. (2009). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache*. Heidelberg: Carl Auer.
- Diersch, M. (1973). *Empiriokritizismus und Impressionismus. Über Beziehungen zwischen Philosophie, Ästhetik und Literatur um 1900 in Wien*. Berlin: Rütten & Loening.
- Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Maturana, H. (2001). *Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters*. München: Goldmann.
- Maturana, H. & Varala, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens*. München: Goldmann.
- Metzinger, T. (2009): *Der Ego-Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik*. 7. Auflage. Berlin: Piper.
- Nuissl, E. & Tietgens, H. (1992). *Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen. Ein Interview mit Hans Tietgens*. Veröffentlicht von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt.
- Schäffter, O. (2019). „Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2(1), 40–63.
- Strzelewicz, W., Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, H. (1975). Wie Erwachsene lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 39–51.
- Tietgens, H. (1976). Erwachsenenbildung zwischen Reform und Voluntarismus. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Reform in der Demokratie* (S. 175–189). Hamburg: Hoffman und Campe.
- Tietgens, H. (1984a). Angebotsstruktur. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erwachsenenbildung* (S. 336–342). Stuttgart: Klett.
- Tietgens, H. (1984b). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erwachsenenbildung* (S. 287–302). Stuttgart: Klett.
- Tietgens, H. (1984c). Kooperation. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erwachsenenbildung* (S. 423–426). Stuttgart: Klett.
- Tietgens, H. (1984d). Teilnehmerorientierung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erwachsenenbildung* (S. 445–450). Stuttgart: Klett.
- Tietgens, H. (1985a). Mitarbeiterfortbildung als Problem der Erwachsenenbildung. *Pädagogische Rundschau*, 39, 171–185.
- Tietgens, H. (1985b). Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 597–612.
- Tietgens, H. (1987). Zur Lage der außerschulischen Politischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 433–442.

Interaktion mit Texten

Tietgens' Auseinandersetzungen mit der Literatur der Erwachsenenbildung

SIGRID NOLDA

1 Einleitung

Das ungewöhnlich umfangreiche, durch einen eigenen Stil kenntliche schriftliche Werk von Hans Tietgens scheint es nahezulegen, darin den Ausdruck einer besonderen Individualität zu sehen. Statt dieser biographischen Deutung soll hier dargelegt werden, dass Tietgens' Textproduktion stark von seiner Position als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) und im Feld der Erwachsenenbildung im Zeitraum von den 60er bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts abhängig war und er dabei auf schulische und universitäre Muster der Auseinandersetzung zurückgriff, mit denen er in den 1930er und 1940er Jahren bekannt gemacht worden war.

Der Autor Tietgens ist vor allem ein Leser, aber auch ein Anreger, Kompilator und auch Lektor fremder Texte gewesen. Welche gedanklichen Auseinandersetzungen dieser Arbeit zugrunde lagen, ist naturgemäß eher unsichtbar. Einen Eindruck dieser Gedankenarbeit, die hier eher metaphorisch als „Interaktion mit Texten“ bezeichnet wird,¹ kann man aber gewinnen, wenn man verfolgt, wie Tietgens in einigen seiner Texte explizit seine Auseinandersetzung mit den Texten anderer Autoren wiedergibt.

Zwei Beispiele sollen dies demonstrieren. Ausgewählt wurden sie, weil sie auf den ersten Blick sehr unterschiedlich sind. Das betrifft vor allem das behandelte Thema, die Publikationsform und den Umfang sowie die Zeit, auf die sich die Texte beziehen.

2 Beispiel (1): Auseinandersetzung mit einer Denkschrift

Eine der ersten Buchveröffentlichungen von Tietgens zur Erwachsenenbildung ist eine eingeleitete und kommentierte Zusammenstellung von Texten aus der Weimarer Zeit (Tietgens, 1969), die den Autor als ernst zu nehmenden Kenner der historischen wie der zeitgenössischen Erwachsenenbildung ausweist, gleichzeitig aber auch eine

¹ Streng genommen bezeichnet Interaktion die Kommunikation mit leiblich anwesenden Personen. Tietgens selbst hat den Begriff gelegentlich weiter gefasst – z. B. im Titel des von ihm mitherausgegebenen Buchs INTERAKTION MIT DER WIRKLICHKEIT (Hoerning & Tietgens, 1989).

Art Gegenentwurf zu der Zusammenstellung *DIE NEUE RICHTUNG IN DER WEIMARER ZEIT* von Jürgen Henningsen (1960) bietet. Henningsen hatte mit Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann und Eugen Rosenstock-Huussy die großen Namen dieser Richtung, die deren idealistische Tendenz verkörperten, mit Texten präsentiert, Tietgens sich eher wenig bekannten Autoren zugewandt, die stärker die Realität der damaligen Erwachsenenbildung beschrieben. Seine Dokumentation ist das Ergebnis einer intensiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Literatur der genannten Zeit.² Wie genau diese Auseinandersetzung vorstättenging, lässt sich an den knappen, aber inhaltsreichen Eigentexten des Autors in diesem Band nicht erschließen. Das leistet aber ein dreizehn Jahre später erschienener Text, der seine Methode der Texterschließung an einer Denkschrift aus dem Umkreis der Neuen Richtung demonstriert.

Es handelt sich um ein schmales maschinenschriftlich vervielfältigtes Arbeitspapier, das unter dem unspektakulären Titel *25 JAHRE PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE 1957–1982* veröffentlicht wurde und den Untertitel „Mit einem Rückblick auf die ‚Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung‘ 1927–1933“ trägt (Tietgens, 1982). Um diesen Rückblick soll es im Folgenden gehen, genauer: um die diesen Blick einleitende Auseinandersetzung mit dem „Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“. Hierbei handelt es sich um eine Denkschrift, die von Theodor Bäuerle und Wilhelm Flitner verfasst und unter dem Namen des letzteren 1927 veröffentlicht wurde. Die Autoren wollten damit die Notwendigkeit der Institution begründen, die als eine Art Vorgängerin der PAS gelten kann. Den Text hatte Henningsen in seinem Buch abgedruckt, und auf ihn bezieht sich Tietgens in dem Arbeitspapier.

Er widmet sich diesem von ihm selbst so bezeichneten klassischen Text der Erwachsenenbildung unter der Überschrift „Erschließung eines Grundtextes“. Es geht also nicht um eine vom Anlass her naheliegende Rechtfertigung der eigenen Arbeit durch den Hinweis auf eine vom Nationalsozialismus abgebrochene Tradition, sondern um den Versuch, etwas zu erfassen, was offensichtlich nicht durch einfaches Zur-Kennntnis-Nehmen des Textes erreicht werden kann. Schon Henningsen hatte in seinen Anmerkungen zu einem „eindringenden Studium“ des Textes geraten (Henningsen, 1960, S. 152). Er selbst hat aber – wie auch zu den übrigen Dokumenten – nur eine Zusammenfassung präsentiert, in der typografisch hervorgehobene Wörter die Zentralbegriffe markieren: in diesem Fall die als Ziele der zu gründenden Institution gekennzeichneten Aufgaben der Schulung, der Mission und der Forschung. Auch Tietgens führt zunächst diese drei Aufgaben der Schule an, verwendet dabei aber die erläuternden Originalformulierungen. Diese lauten:

- „Stätte der Weiterbildung, der Selbstbildung“ der Mitarbeiter zu sein
- „für den Volksbildungsgedanken Mission zu treiben“
- „die Erscheinungen des Volkslebens in volkserzieherischer Bedeutung zu erforschen“. (Tietgens, 1982, S. 3)

2 Vgl. auch Tietgens, 1966.

Tietgens dürfte es mit diesen Teilzitataten um größere Nähe zum Fremdtext gegangen sein, also um das Vermeiden möglicher Verfälschungen oder Verkürzungen des Inhalts durch Paraphrasierung und Modernisierung. Darüber hinaus werden diese und weitere Zitate aus dem Text zum Ziel von Fragen gemacht, die eine Beziehung zwischen dem historischen Text und dem heutigen Leser bzw. den (damals) aktuellen Anforderungen an die Erwachsenenbildung herstellen. Diese Fragen lauten:

- Wie sind die Aufgaben damals verstanden worden?
- In welcher Weise haben sich bei Diskussion dieser Aufgaben personelle und institutionelle, ideelle und politische Momente bemerkbar gemacht?
- Was konnte im einzelnen realisiert werden und welche Schwierigkeiten machten sich dabei bemerkbar?
- Inwiefern können die historischen Erfahrungen der „Deutschen Schule“ für die Gegenwart relevant sein? (a. a. O., S. 4)

Schon mit der ersten Frage wird auf die Relevanz von Deutungen verwiesen: Es wird nicht gefragt, *was* die Aufgaben der „Deutschen Schule“ waren, sondern *wie* sie *verstanden* wurden. Dem entspricht, dass die zweite Frage nicht faktisch auf die verschiedenen Einflüsse gerichtet ist, sondern darauf, wie sich diese bemerkbar gemacht haben. Wichtig ist hier auch, dass eine Pluralität von Einflüssen angenommen wird und monokausale Erklärungen (ohne solche explizit zu kritisieren) nicht in Betracht gezogen werden. Diese Fragen bilden die Voraussetzung zur Beantwortung der letzten – eigentlichen – Frage, die die Beschäftigung mit dem Text rechtfertigt. Auch hier ist nicht einfach von der Relevanz des Historischen für die Gegenwart die Rede, sondern der Art und Weise, wie historische Erfahrungen für die aktuelle Situation relevant sein können.

Diese ebenso vorsichtigen wie genauen Formulierungen bezeichnen eine Auseinandersetzung, die die Rekonstruktion von Deutungen und das Aufspüren von Einflüssen *im* Text ebenso wichtig nimmt wie die Feststellung der im Einzelnen und im Prozess verfolgten Wirkungen *außerhalb* des Textes. Die gezeigte Vorsicht betrifft auch den Aspekt der Lehren für die Gegenwart. So wie auf die ersten dieser Fragen keine einfachen Antworten zu erwarten sind, so wird der Leser auch bei der letzten Frage darauf vorbereitet, keine einfachen Handlungsanweisungen zu erhalten.

Die Interaktion mit dem Text, den es erst einmal aufzuschließen gilt, ist auch eine Auseinandersetzung mit seinen späteren Interpreten bzw. denjenigen, die diese Epoche der Erwachsenenbildung beschrieben und gedeutet haben. Hier wird der Autor deutlicher – ja fast kämpferisch –, denn es geht um das „*Bild von der Geschichte der Erwachsenenbildung* [...]“, das sich im Lauf der Jahrzehnte mit der Art der historiographischen Fortschreibung durchgesetzt hat, dessen *Revision* aber in Frage steht“ (a. a. O., S. 4, Herv. i. O.). Diese Kritik verbleibt allerdings insofern im Vagen, als weder Personen noch Werke namentlich genannt werden. Das lässt die Vermutung zu, dass den Adressaten klar war, um wen bzw. was es sich gehandelt hat. Das Fehlen von Literaturverweisen dient hier der Absicht, das Problem als sachliches zu behandeln

und dabei niemanden persönlich zu verletzen.³ Entscheidend ist, dass der Anspruch auf Revision unmissverständlich erhoben wird.

Die darauffolgende Textanalyse zielt darauf ab, diesen Anspruch zu rechtfertigen. Indem Tietgens einleitend anmerkt, dass die Funktion des Textes als Denkschrift, der eine Forderung begründet, Konsequenzen für Duktus und Aufbau hat, berücksichtigt er auch Struktur und Sprache des Texts. Inhaltlich wird der Text als zugespitzte Krisenanalyse charakterisiert, welche die Legitimation für eine notmildernde Volksbildung darstellt, die es zu fundieren und zu fördern gelte. Tietgens präsentiert die als „auffallend gelassen, ja abständig“ charakterisierte Lagebeschreibung, mit der der Text einsetzt, in einem längeren Zitat, fügt dem aber folgende Fragen an: „War es so? Hat der Autor Legendäres übernommen? Will er rhetorisch auf sein Ziel hin suggerieren? Geht es um eine Ermessensfrage?“ (a. a. O., S. 6). Der „Leser“, dem solche Fragen zugeschrieben werden, ist naturgemäß der Autor, es ist aber auch ein abstrakter idealer Leser – eine Rolle, die vom Leser dieser Erschließung eingenommen werden kann bzw. eingenommen werden sollte. Hier kann man eine unterschwellige Pädagogik erkennen, die den Adressaten nicht nur von der Position des Autors überzeugen, sondern ihn auch befähigen soll, selbst an diesen und an andere Texte kritische Fragen zu stellen.

Die verdeckte Belehrung drückt sich auch in dem Hinweis auf den Autor Flitner und seine Schrift über die „Laienbildung“ aus, von der es heißt, dass sich der Leser, „(d)er sich in der Literatur auskennt“, an sie erinnern wird. An dieser Stelle wird deutlich, dass keine abgegrenzte Leserschaft ins Visier genommen wird: Angesprochen fühlen können sich sowohl diejenigen, die sich in der Geschichte der Erwachsenenbildung auskennen, als auch die mit aktuellen Arbeitsproblemen konfrontierten Volkshochschulpraktiker, die sich über die PAS als für sie nützliche Serviceinstitution informieren wollen.⁴

Im Hinblick auf beide Gruppen rekapituliert Tietgens die Aussagen der Denkschrift und weist dann auf einen scheinbaren Gegensatz hin:

Einerseits also: keine Angst, vom „Schulgemäßen“ zu sprechen, andererseits aber der Anspruch, Verständnis zu beweisen für miteinander Streitende. Das erste widerspricht dem Bild, das uns von der Erwachsenenbildung der 20er Jahre überliefert ist, das zweite bestätigt es. (a. a. O., S. 7)

Auch hier zeigt sich wieder eine indirekte Vermengung des Autors Tietgens mit dem Adressaten sowie eine Abstrahierung von Personen, die als Vertreter einer fragwürdigen Position hätten explizit kritisiert werden können. Der im Text vorgefundene scheinbare Widerspruch wird so aufgelöst: , dass die Darstellung der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit nicht als Abfolge von einer idealistischen zu einer realistischen Phase, sondern als Nebeneinander zu sehen ist, dass die Form der Arbeits-

3 Ein ähnliches Verfahren hat Tietgens in ERWACHSENENBILDUNG ZWISCHEN ROMANTIK UND AUFKLÄRUNG angewendet, wo er die Literaturverweise in seinen Texten nicht mit Namen und Werktitel, sondern mit Buchstaben-Nummern-Kürzeln versehen hat, die dann in einer separaten Literaturliste entschlüsselt werden konnten (Tietgens, 1969).

4 Das Arbeitspapier lag dem von allen Volkshochschulen der damaligen Bundesrepublik bezogenen PAS-Abonnement bei und konnte darüber hinaus kostenlos bezogen werden.

gemeinschaft mit der Konfrontierung von Standpunkten weniger Einfühlung als Wissen und „Spielräume des Denkens“ erforderte. Hier wird der differenzierte Text der undifferenzierten Interpretation der Weimarer Erwachsenenbildung gegenübergestellt, nicht der Autor, sondern der Text soll den Leser überzeugen. Dies mag als rhetorischer Kunstgriff abgetan und Ausdruck persönlicher Bescheidenheit gewürdigt werden, in dem Verfahren steckt aber eine Haltung, die generell eine denkende Auseinandersetzung mit Texten fordert und diese demonstriert.

Voraussetzung dafür ist eine genaue Lektüre, die Gegensätzliches erkennt und es zu dem vorliegenden Wissen in Beziehung setzt. So wird Flitners geschichtliche Darstellung der Ursachen der Volksbildungsbewegung (Kriegsbeginn und Kriegsende) als „keineswegs selbstverständlich“, d. h. als zutreffend charakterisiert, um dann aber auf ein „Umbiegen in den Zeitgeist“ zu verweisen, welche die rückwärtsgewandte zivilisationskritische Tendenz des Textes aufzeigt. Wenn es heißt „Nietzsche, Lagarde, der Rembrandtdeutsche werden zu Kronzeugen“ (a. a. O., S. 8), so wird fast wörtlich eine Passage aus dem Plan wiedergegeben, die von den Vertretern der kritisierten historischen Darstellungen aus gutem Grund unterschlagen wird – stehen die angeführten Namen doch mittlerweile für Nationalismus, Revisionismus und Antisemitismus. Dies wird aber von Tietgens so nicht gesagt.

Generell wird eine Fundamentalkritik an dem Text vermieden. Kritische Textbezüge lehnen den Verweistext nur in Teilen ab. Stattdessen wird sowohl Zustimmendes als auch Ablehnendes geäußert, im Problematischen nach Positivem gesucht – etwa am Beispiel des im Text dargestellten Verhältnisses von Lohnarbeiter und Arbeitgeber, das den an die Neue Richtung gerichteten Vorwurf der Rückwärtsgewandtheit entkräftet. Innerhalb der Textanalyse ist die Kritik eher unauffällig in der Mitte platziert. Damit wird der Text gewissermaßen offengehalten und es wird indirekt zu einer weiteren, eventuell unter anderen Leitfragen stehenden Auseinandersetzung aufgefordert. Auf jeden Fall wird durch das deliberative Vorgehen eine plakative Vereinnahmung verhindert und damit eine indirekte Kritik an denjenigen erkennbar, die genau dies tun.

Neben den textaufschließenden Fragen steht aber auch das Bemühen, den Text so weit wie möglich selbst sprechen zu lassen. Das ist besonders deutlich bei der Behandlung der dort dargestellten Aufgaben der Mission und der Forschung. Hier überwiegen die Zitate aus dem Fremdtex den Eigentext, die Information erscheint wichtiger als die Kritik.⁵ Das schließt nicht aus, dass dem Leser mit den Zitaten die Möglichkeit gegeben werden soll, selbst Fragen an den Text zu stellen.

Die Auseinandersetzung ist im Wesentlichen von der Absicht geprägt, Kritik und Zustimmung nachvollziehbar zu machen. Der Text steht nicht isoliert, sondern wird

5 Dass auch ein Übermaß an unkommentierten Zitaten durchaus Kritik befördern kann, ist aus einigen Rezensionen von Tietgens abzulesen. Als Beispiel mag die Kurzrezension eines Buchs über Gruppendynamik gelten, in der dem Leser zunächst der Inhalt über unkommentierte Zitate nahegebracht wird, dann aber ein positiv erscheinendes Gesamturteil („deutliche Tendenz zur Eindeutigkeit“) mit einem zweifellos zustimmend als „problemgerecht“ bewerteten Zitat konfrontiert wird und so erst am Schluss die Vorbehalte des Rezensenten gegenüber dem Buch deutlich werden: „Die deutliche Tendenz zur Eindeutigkeit paßt allerdings nicht recht zu der problemgerechten Aussage: ‚... der Sinn jeder Planung besteht darin, sich klar zu werden, welche Situationen zu erwarten sind, mit welchen Menschen man zusammenarbeiten wird, welche Ziele zu erreichen sind und welche Wege am besten geeignet sein dürften‘“ (Tietgens, 1993, S. 150).

einerseits in seiner ursprünglichen Funktion und seiner Zeitbezogenheit, andererseits im Hinblick auf das überlieferte Bild von der Weimarer Erwachsenenbildung gesehen und auf seine mögliche Bedeutung für die Gegenwart, genauer für die PAS, befragt.

Die kleinteilige Analyse führt im Folgenden zu generalisierenden Ausführungen, die sich als Auseinandersetzung mit den verschiedenen Anforderungen entpuppen, denen sich die PAS gegenübergestellt sah. Dies betrifft den Wunsch der Praktiker nach Handlungsanweisungen, den Anspruch der Bezugswissenschaften auf fachspezifische Exaktheit und die Neigung der Politik, Projekte kurzfristig zu fördern, die als Lösung aktueller Problemlagen fungieren sollen. Was schließlich die Denkschrift von Bäuerle und Flitner am offensichtlichsten von der aktuellen Situation trennt – nämlich der damalige Mangel an öffentlicher Bekundung der Relevanz der Erwachsenenbildung gegenüber einem aktuellen Übermaß – wird von Tietgens nicht als Fortschritt verstanden. Hier findet er eher Anlass zur Kritik an denjenigen, die dem Reden über einen angeblich gleichwertigen vierten Bildungssektor Glauben schenken. Damit umfasst die kritische Einstellung des Autors nicht nur die Erwachsenenbildung der 1920er Jahre und ihre Rezeption, sondern auch die unmittelbare bildungspolitische Gegenwart.

3 Beispiel (2): Auseinandersetzung mit einem Forschungsbericht

Mit einem größeren Lesepublikum als das institutsbezogene Arbeitspapier konnte der (mit 71 Seiten allerdings auch recht schmale) Band *DIE RELEVANZ DER SOZIALWISSENSCHAFTEN FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG* (Tietgens, 1990), erschienen in der PAS-Reihe „Forschung – Begleitung – Entwicklung“, rechnen. Auch hier ist der Untertitel – „Kommentare zu einer empirischen Studie“⁶ – aufschlussreicher als der Haupttitel. Gegenstand ist der umfangreiche Bericht, den eine Forschungsgruppe der Bremer Universität zur Bedeutung sozialwissenschaftlichen Wissens für pädagogische Mitarbeiter an zwei Volkshochschulen vorgelegt hatte (Thomssen et al., 1988) und dem bald darauf eine Kurzfassung in Form eines Beitrags in einem Band der Reihe *SUHRKAMP TASCHENBUCH WISSENSCHAFT* folgte (Henschel et al., 1989).

Tietgens' Text unterliegt einer strengen Gliederung, die sich durch schlichte Überschriften vom (zeittypischen) soziologischen Sprachduktus der Untersuchungsberichte abhebt und die dem Leser Orientierung und die Möglichkeit gibt, in beliebiger Reihenfolge auszuwählen, was ihn interessiert. Behandelt wird demgemäß:

- Was dieses Buch veranlasst hat
- Warum dieses Forschungsbeispiel für die Kommentierung ausgewählt wurde
- Was der Bericht beinhaltet

6 Die Pluralform dürfte hier nicht zufällig gewählt worden sein. Sie bezieht sich nicht nur auf die unterschiedlichen Ebenen von Wissenschaft, Studium und Praxis, die der Autor hier kommentiert, sondern markiert – wie auch der von ihm bevorzugte Terminus „Vorbermerkungen“ (statt „Vorwort“) – eine Distanz zu autoritärer Belehrung.

- Was der Bericht zu diskutieren anregt
- Was sich als das zentrale Problem des Themas zeigt
- Was von der Problembewältigung zu erwarten ist
- Was bei der Interpretation des Projektteams zu bedenken ist
- Welche weiteren Folgen aus der Studie sich denken lassen⁷

Unter Nutzung des ästhetischen Effekts der Alliteration wird hier versucht, Antworten auf Fragen zu geben: Zunächst Fragen eines vorgestellten Lesers an den Autor, dann Fragen an den behandelten Text – beides im Sinne einer imaginierten Interaktion. Voraussetzung dafür, den Text „sprechen“ zu lassen, ist auch in diesem Beispiel eine genaue Erfassung des Inhalts. Das Problem und der Reiz bestehen hier darin, einen auf Interpretationen (erhobener Äußerungen von Volkshochschulmitarbeitern) beruhenden Text zu interpretieren, Systemtheoretiker könnten sagen: Beobachter und von diesen Beobachtetes zu beobachten.

Nicht wenige Leser dürften den vorletzten Abschnitt für den wichtigsten halten, scheint er doch am ehesten dem zu entsprechen, was von einer Rezension oder gar von einem Verriss erwartet werden kann. Dem widerspricht aber schon die gewählte Formulierung, die eben nicht identisch ist mit der ähnlich klingenden „Was von der Interpretation des Projektteams zu halten ist“. Bei aller Deutlichkeit, mit der Tietgens auf Inkonsistenzen und Schwachstellen verweist: Es geht weniger um die Kritik an einem bestimmten Forschungsprojekt oder gar namentlich genannter Autoren,⁸ sondern um (im letzten Abschnitt beschriebene) mögliche Konsequenzen für die empirische Forschung der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Worauf bezieht sich nun Tietgens' Opposition im Einzelnen und wie äußert sie sich? Am deutlichsten ist die gesellschafts- und bildungspolitische Zustandskritik: Da ist durchaus dramatisch die Rede vom „ungehemmten Reden über den Marktcharakter, ohne Gedanken darüber, was aus Bildung wird, wenn sie als Ware behandelt wird“, von der „an keiner Stellen mehr problematisierten permanenten Kumulation des privaten Reichtums und der öffentlichen Armut“, von der „Expansion des Technischen“ (Tietgens, 1990, S. 16), von den Hoffnungen auf die „Heilslehren“ der Esoterik und davon, dass „Bedenken durch die Entfesselung der Kulturindustrie erstickt werden“ (a. a. O., S. 17).⁹

Gemäßigt erscheint demgegenüber die auf das Fach der Erwachsenenbildung bezogene argumentative Begriffskritik – etwa die Einwände gegen die Unterschei-

7 Wiedergegeben sind hier die Hauptüberschriften des Buchs (vgl. Tietgens, 1990, S. 5).

8 In dem Text werden Angaben zum Forschungsbericht und seinen Autoren nur einmal in einer Endnote gemacht, der Bericht selbst wird im Text lediglich mit der Angabe der Seitenzahl zitiert.

9 Tietgens' Neigung zu prononcierten kapitalismus- und medienkritischen Äußerungen finden sich bekanntlich nicht nur in diesem Text. Vor allem in den Vorbemerkungen der Reihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG (DIE, 2002) und später in den historischen Kommentaren in der DIE ZEITSCHRIFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG lassen sich zahlreiche wortgewaltige Beispiele finden.

dung zwischen praxis-, entwicklungs- und grundlagenorientierter Forschung¹⁰, hier beiläufig erhoben gegen einen namentlich gekennzeichneten, aber bekanntermaßen von Tietgens geschätzten Autor.

Indem Tietgens auf die Langversion des Forschungsberichts zurückgreift, ist es ihm möglich, aus den dort zitierten Original-Aussagen der Interviewten zu zitieren und diese zu kommentieren. Das tut er – im Gegensatz zu den Verfassern des Forschungsberichts – in betont schlichter Sprache. An einer Stelle, nach einem Zitat, in dem ein Mitarbeiter schildert, „ich merke, daß mein politisches, meine politische Mission, mein Messias also, dass der also nicht läuft“ scheint er sogar die Position eines Kollegen oder eines Leiters einer Interpretationsrunde unter Kollegen¹¹ zu übernehmen:

Das Beispiel scheint weit weg von uns. Indessen sind wir ihm jenseits aller Ironie sehr nahe. Etwas Missionarisches steckt in uns allen, auch wenn wir uns Toleranz angewöhnt haben. Und eine Bildungseinrichtung vertreten wir schließlich auch. Sich Verunsicherungen auch öffentlich zu leisten, passt allerdings meist nicht zum Kodex der Institution. Aber es könnte ja auch einmal Ehrlichkeit angesagt sein. (a. a. O., S. 32)

Einzelnen Aussagen von Volkshochschulmitarbeitern zu ihren ursprünglichen sozialwissenschaftlich begründeten politisch-pädagogischen Ambitionen und der Konfrontation mit der Wirklichkeit kreditet er mangelnde Ursachenreflexion oder Denken in Formeln an (a. a. O., S. 34) und konstatiert einen unterentwickelten „Sinn dafür; wie wichtig es ist, die Verhältnismäßigkeit der Mittel für die Ziele zu bedenken“ (a. a. O., S. 36). In der Einstellung eines Mitarbeiters, der sich von der sozialwissenschaftlichen Veränderungsabsicht distanziert hat und es quasi als revolutionären Akt begrüßt, wenn Teilnehmer Angebote wie Zeichenkurse nach dem Lustprinzip auswählen ("Und das ist ein unheimliches Moment – ich habe Lust zu was“), sieht Tietgens eine hedonistische Variante der Gesellschaftskritik, die in der Perspektive des Aktionismus befangen bleibt (a. a. O., S. 38).

Dem stehen zwar auch vereinzelte Zustimmungen zu anderen Aussagen gegenüber, der Grundtenor ist aber kritisch und erfährt seine Begründung in einer Analyse der Art und Weise, wie die Befragten das an der Universität angeeignete Wissen anwenden bzw. angewendet haben. Tietgens stellt fest, „dass nicht die Sozialwissenschaft selbst, sondern ihre verkürzte Wahrnehmung zu den Fehleinschätzungen dessen, was in der konkreten Situation realisierbar war, geführt hat“ (a. a. O., S. 43). Die Absicht der Befragten, durch Bildung zum Abbau sozialer Ungleichheit und kultureller Disparität beizutragen, bricht sich an der mangelnden Unfähigkeit, die komplexen

10 „Wenn also Johannes Weinberg die Unterscheidung des Deutschen Bildungsrates zwischen praxisorientierter, entwicklungsorientierter und grundlagenorientierter Forschung aufgreift [...], so ist festzustellen, dass es Grundlagenforschung kaum noch gibt. Es fragt sich aber, ob die auf den ersten Blick überzeugende Unterscheidung sinnvoll ist. Praxisorientierte und entwicklungsorientierte Forschung könnte durchaus auch zu Grundlegendem vorstoßen. Was praxisorientierte und entwicklungsorientierte Forschung hergeben, hängt davon ab, was unter Praxis und was unter Entwicklung verstanden wird und zwar zum einen von denen, die Forschung betreiben und zum anderen von denen, die sie finanzieren und von denen, die sie nutzen wollen“ (Tietgens, 1990, S. 16).

11 Tietgens verweist in seinem Text mehrfach auf den Sinn sogenannter Interpretationswerkstätten, in denen derartige Texte die vom Handlungsdruck befreiten Teilnehmer zur Auslotung des dort geäußerten Sinns und so zu einer im Berufsalltag gesteigerten Deutungskompetenz befähigen sollen.

Gründe für Ungleichheit zu thematisieren: „Dazu geben die Sozialwissenschaften auch Möglichkeiten. Sie sind aber durch die hier zur Debatte stehenden Absolventen eines sozialwissenschaftlichen Studiums nicht aufgegriffen worden, und es dürfte zutreffend sein, wenn sie als stellvertretend für eine ganze Generation dargestellt werden“ (a. a. O., S. 44) und „Deutlicher gesagt, heißt dies, dass die *Antriebe des Studiums und des beruflichen Handelns eher voluntaristische als analytische waren*“ (ebd., Herv. i. O.).

Dass sich Tietgens mit dieser Schelte der 68er Generation keine Freunde gemacht haben dürfte, liegt auf der Hand. Es darf aber nicht vergessen werden, dass sich seine Kritik auch auf die Hochschullehre, der dieser Kohorte ausgesetzt war, bezieht, der von Tietgens „die unbekümmerte Usurpation durch einen Marxismus aus dritter Hand“ (a. a. O., S. 46) attestiert wird.

Die Kritik an den Beforschten wird ergänzt durch eine Kritik an den Forschenden (ihrerseits mehrheitlich Sozialwissenschaftler). Das betrifft einige Interpretationen von Interviewausschnitten, aber auch die Verwendung von Begriffen wie „politische Kultur“ und „sozialer Akteur“. So vertritt Tietgens die Meinung, dass mit der Bezeichnung der Volkshochschulmitarbeiter als sozialen Akteuren eine Idealisierung verbunden ist, die nicht nur wirklichkeitsfremd ist, sondern auch nicht erklären kann, wieso es an einer der beiden im Bericht behandelten Volkshochschulen zu einem offensichtlichen Scheitern gekommen ist. Seine Meinung, dass es sich hier um eine Idealisierung – um ein „Denkmal“ – handelt, belegt Tietgens mit dem folgenden unkommentierten, für sich selbst sprechenden Zitat:

Unter einem sozialen Akteur verstehen wir eine Person, die in reflektierter Erkenntnis der gesellschaftlichen Situation, ihrer Widersprüche und Brüche sowie mit dem Gespür für konkrete Veränderungsmöglichkeiten das eigene Handeln im Kontext des Handelns anderer als Agens politisch absichtsvoller Ideen versteht. Er übernimmt nicht einfach wissenschaftliches Wissen, sondern er lässt sich auf Kritik und Anregungen von Sozialwissenschaftlern ein und verarbeitet sie für seine Ideen und Handlungsintentionen. (a. a. O., S. 58)¹²

Die Nähe zwischen den Idealen der befragten Praktiker und der forschenden Theoretiker drückt sich auch in ihrer Verwendung des Begriffspaars „System“ und „Lebenswelt“ aus. In diesem Zusammenhang weitet sich die Kritik von Tietgens an den Absolventen eines Studiums über die Hochschullehrer hin zur Kritik an der Rezeption der von Jürgen Habermas zur Prominenz verholtenen Begriffe. Dabei wird die Kritik des streng genommen fachfremden Autors¹³ durch den Verweis auf die innersozialogische Kritik von Ronald Honer und Anne Hitzler abgestützt, die u. a. auf die Unzulässigkeit einer Synonymisierung von Lebenswelt mit sozio-kultureller Umwelt hinge-

12 Die Methode der durch sparsame Direktkommentierung gemilderten negativen Stellungnahme von Zitaten ist in anderen Texten noch raffinierter. So leitet Tietgens ein Zitat von Eugen von Rosenstock ein, indem er diesen als „kenntnisreichen Mann“ charakterisiert, um dann ein weiteres Zitat wie folgt einzuleiten: „Noch blindwütiger heißt es bei Hermann Reinfried ...“ (Tietgens, 1969, S. 65). Die Ablehnung ist deutlich, wird aber durch das zweifelhafte Kompliment und die Herausstellung eines anderen eher unbekanntem Autors entschärft.

13 Tietgens hat sein breit angelegtes Studium offiziell mit einer literaturwissenschaftlichen Dissertation abgeschlossen.

wiesen haben (a. a. O., S. 53). Der Kritik an der Begriffsverwendung bei den Praktikern und den Autoren folgt dann aber auch eine Kritik an der damals zwar häufig zitierten, aber selten wirklich gelesenen THEORIE DES KOMMUNIKATIVEN HANDELNS (Habermas, 1981). Auch hier erweist Tietgens sich als genauer Leser, der anhand von Zitaten Inkonsistenzen bei der Verwendung des Begriffspaars belegt und Habermas' „Begriffswelt, um nicht zu sagen, Begriffsapparatur“ als „keineswegs hinreichend präzise“ (Tietgens, 1990, S. 54) charakterisiert.

4 Philologische Ursprünge

Die im Vorangehenden vorgestellten Textanalysen zeigen die Sensibilität ihres Autors gegenüber Begriffen und ihrer Verwendung, seine Analyse von Argumenten sowie eine spezifische Vermeidung personenschädigender Kritik. Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit einem Text, dem er sich mit Fragen nähert und der dadurch wie in einer realen Interaktion die Stellung eines Gesprächspartners einzunehmen scheint. Das dabei angewandte hermeneutische Verfahren ist ein philologisches, wie es Gymnasium und Universität lehren. Ausweise des Gelernten sind der Abituraufsatz und die philologische Abschlussarbeit. Beides liegt im Fall von Tietgens vor.

Der Deutschaufsatz, den die Abiturienten des Langenfelder Gymnasiums Ostern 1940 schreiben sollten, bezog sich auf die antinapoleonische Schrift „Geist der Zeit“ von Ernst Moritz Arndt und die darin formulierten Forderungen an die deutsche Jugend. Die Wahl dieses speziellen Autors¹⁴ ist ebenso zeittypisch wie der Verzicht auf einen Text der Schönen Literatur.¹⁵ In Anbetracht der Zeitumstände war klar, in welche Richtung eine Interpretation zielen musste.¹⁶

Einen Ausweg für denjenigen, der sich dem gewünschten nationalistischen Pathos entziehen wollte, bot die Ausdehnung der ohnehin geforderten Textanalyse, die bei der Erfassung des Textes eine Zurücknahme der eigenen Person und Meinung verlangt. Diesen Weg hat (auch) der Abiturient Tietgens gewählt. Bei der im Anschluss an die Texterfassung geforderten „Wertung“ hat er dann eine Volte geschlagen, die bemerkenswert ist. Der allgemeinen Forderung im vorgelegten Text, dass die Jugend von Idealismus geprägt sein soll, stimmt er nicht nur zu, sondern betont systemkonform ihre Relevanz für die aktuelle Gegenwart. Im Modus der Zustimmung behandelt er dann aber einzelne Forderungen, die unter Berufung auf den sanktionierten Autor Arndt ein anderes Bild erkennen lassen: Das betrifft die Ablehnung eines „schnell versiegende(n) Hurratriotismus“ ebenso wie die Forderung nach einer Verbindung von Romantischem und nüchtern Realem. Wenn er zum Schluss

14 E. M. Arndt (1769–1860) ist von den Nationalsozialisten vor allem wegen nationalistischer, aber auch antisemitischer Äußerungen vereinnahmt worden. Später wurde er in der BRD weitgehend abgelehnt bzw. vergessen und von der DDR als demokratischer Vordenker und antifeudaler Kämpfer gegen Fremdherrschaft gefeiert (Alvermann & Garbe, 2011).

15 Vgl. zum Abituraufsatz im Dritten Reich, Lindemann, 2003.

16 Eine Abweichung vom Erwarteten, wie sie der Oberschüler Bertolt Brecht angeblich durch eine pazifistische Kritik am Horaz-Vers „dulce et decorum est pro patria moriri“ riskiert hat (Kesting, 1959, S. 13 f), war unter den Umständen des etablierten NS-Regimes und des das Land beherrschenden Krieges ausgeschlossen.

der „Wertung“ den Schriftsteller als einen klar und weitgehend fremdwortfrei formulierenden „große(n) Erzieher“ bezeichnet, hat er den Anforderungen der Zeit Genüge getan. Was erst beim zweiten Blick auffällt, ist, dass er in der „Wertung“ Begriffe verwendet, die als solche nicht bei Arndt (und nicht in der „Inhaltsangabe“) auftauchen: Dort ist von Vaterlandsliebe und nicht von Hurratriotismus die Rede, von Idealismus und nicht von Romantik, von Diesseitigem und nicht von Realem. Damit werden Verschiebungen bewirkt, die dem antirationalen und nationalistischen Pathos des Nationalsozialismus und seiner Arndt-Rezeption nicht entsprechen, sich aber als konform gerieren.¹⁷

Tietgens' Abituraufsatz ist von genauer Lektüre und zutreffender Zusammenfassung geprägt, riskiert bei der Interpretation keine Zurückweisung, lässt aber auch kein übertriebenes Engagement erkennen und drückt Vorbehalte in Form einer Zustimmung aus. Die Note „gut“ honoriert die handwerklich saubere Analyse, verweigert aber eine Auszeichnung. Die Korrekturen des benotenden Lehrers beziehen sich auf stilistische Schwächen. Dies mag die Vermutung stützen, dass es sich bei diesem nicht um einen fanatischen Nationalsozialisten gehandelt hat und er sich – hier seinem Schüler nicht unähnlich – auf Formales zurückgezogen hat.¹⁸

Ein solches vorsichtiges Vorgehen kann mit der politischen Situation erklärt werden. Dass dies aber nicht ausreichend ist, zeigt die zehn Jahre später in Bonn eingereichte Dissertation von Tietgens, bei deren Verfassung er keiner politischen Restriktion, wohl aber den bekannten akademischen Zwängen unterlag.

So ist zu vermuten, dass Thema und Methode der Arbeit von seinem Doktorvater bestimmt worden waren (Nolda, 2022), wobei die untersuchte Werksammlung kaum seinen privaten Leseinteressen an zeitgenössischer Literatur entsprach,¹⁹ sein Interesse am Ansatz Günther Müllers, dem er von Münster nach Bonn gefolgt war, aber echt war. Mit der morphologischen Methode war es möglich, der Struktur und Eigenart eines (künstlerischen) Textes auf die Spur zu kommen, die objektiv nachvollziehbar war. Statt emphatischer Identifikation mit dem Text war eine geduldige und auf-

17 Das Verfahren einer indirekten Kritik am Bezugstext hat Tietgens auch als Verfasser von Zustimmung und Würdigung verlangenden Vorworten angewandt, die er bekanntlich als „Vorbemerkungen“ bezeichnet und damit schon eine Funktionsverschiebung bzw. -ergänzung signalisiert hat. Er hat damit – ermöglicht durch seine Position als Herausgeber und Institutsleiter – eine gewöhnlich am Beispiel der Schönen Literatur (Karasek, 2011, S. 80 f) beobachtete Umwertung oder besser: Aufwertung eines Texttyps vorgenommen. So hat er Fritz Laacks Buch *DAS ZWISCHENSPIEL FREIER ERWACHSENENBILDUNG*, das der Autor selbst als „historische Arbeit“ oder als „Untersuchung“ (Laack, 1984, S. V und S. 1) bezeichnet, in den prinzipiell lobenden Vorbemerkungen als „lebensgeschichtliches Dokument“ (a. a. O., S. IV) charakterisiert. Dem Anspruch auf historische Objektivität steht so die Einschätzung des Textes als biografisches Zeitdokument gegenüber, das als „Fundgrube und als Anregung“ genutzt werden kann – ein Dissens, der nicht offen ausgesprochen wird, aber doch fixiert ist. In den Vorbemerkungen zum Band *MUT ZUR ERKENNTNIS. ÜBER DAS SUBJEKT POLITISCHER ERWACHSENENBILDUNG* erwähnt er nach zustimmenden Äußerungen ganz zum Schluss das vom Autor nicht berührte Thema der Wissensaneignung wie beiläufig in einem Nebensatz („Der Mut zur Erkenntnis als subjektive Leistung, zu der auch Aneignung von Wissen gehört“; Ahlheim, 1990, S. 9) und bringt so seine abweichende Meinung in größtmöglicher Unauffälligkeit zum Ausdruck.

18 Die Tatsache, dass Tietgens nach dem obligatorischen Arbeitsdienst in Münster Germanistik zu studieren begonnen hat, mag auch auf den Einfluss dieses Lehrers, Adolph Stephany, Sohn eines Pfarrers und Bruder eines bekannten Altphilologen, zurückzuführen sein, der selbst 1931 in Münster mit einer Arbeit über Otto Ludwig promoviert worden war. Eine Beeinflussung seines Studienwunschs durch das von Tietgens selbst als kleinbürgerlich eng charakterisierte Elternhaus (Hering & Lützenkirchen, 1992, S. 211) ist dagegen wenig wahrscheinlich.

19 Dieses Interesse drückt sich in dem für die Arbeit gewählten Motto von Wolfgang Borchert aus.

merksame Lektüre gefragt, die Entdeckungen versprach und sich gegen vorschnelle Vereinnahmungen verwahrte.

Seine Kritik an der Methode betraf lediglich die ihr innewohnende Tendenz zur Überbetonung des rein Quantitativen, in Diagrammen Darstellbaren. Dem hat sich Tietgens (anders als andere Doktoranden Müllers) weitgehend entzogen und seine Vorbehalte in einer Anmerkung im Anhang formuliert – eine im akademischen Format der Dissertation mögliche Distanzierung, deren Unscheinbarkeit aber auch als Zeichen der Unterordnung unter (in diesem Fall) subtile Machtverhältnisse gewertet werden kann.

5 Fazit

Tietgens hat sich nach Abschluss seiner Dissertation verstärkt politischen und gesellschaftlichen Themen zugewandt. Im Laufe seiner beruflichen Arbeit in der Erwachsenenbildung ist das Interesse an Literatur zurückgedrängt worden. Die Sensibilität gegenüber sprachlichen Phänomenen dürfte aber die Befassung mit dem Phänomen der innersprachlichen Mehrsprachigkeit (in Auseinandersetzung mit Basil Bernsteins These schichtspezifischer Sprachbarrieren²⁰), mit symbolisch (sprachlich) vermittelter Interaktion und mit dem Deutungsmusteransatz befördert haben. Dem Muster der Textanalyse ist Tietgens auch in seinen Texten zur Erwachsenenbildung, als institutioneller Repräsentant der PAS, gefolgt. Hier hat er Rücksichten genommen und offene Konfrontationen vermieden. Er hat dabei aber immer seine Meinung – teils mehr, teils weniger deutlich – zu erkennen gegeben und dabei die von den Texttypen und seiner Position als Reihenherausgeber vorgesehenen Möglichkeiten, inklusive der Aufforderung bzw. Nicht-Aufforderung von Autoren und Autorinnen, genutzt.

Dass er dabei sowohl von Gefälligkeiten als auch von persönlichen Angriffen abgesehen hat, mag man moralisch bewerten. Es dürfte aber vor allem auch geeignet gewesen sein, die Rolle der PAS als Forum der Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Positionen von Bildungspolitik, Praxis des Unterrichtens und Planens, Theorie und Empirie zu etablieren und zu sichern, dabei aber auch die von ihrem Leiter vertretene (bildungs-)politische Meinung und seine in der Auseinandersetzung mit Texten erworbene Auffassung von Erwachsenenbildung zu stärken. Das bedeutete in der Frühphase des Instituts, sich gegen antirationale und antiwissenschaftliche Tendenzen zu wenden, ohne die Tradition der Neuen Richtung in Gänze zu desavouieren (d. h. das Gebot der weltanschaulichen Unabhängigkeit und die Überlegungen zur erwachsenenbezogenen Didaktik zu berücksichtigen), und es bedeutete später, den von den pädagogischen Mitarbeitern der 68er Generation beanspruchten gesellschaftlichen Veränderungsanspruch und seine wissenschaftliche Begründung auf Fehlschlüsse, Missverständnisse und Wider-

²⁰ Tietgens' in mehreren Publikationen vor allem in 1970er Jahren explizit geführte Auseinandersetzung mit Bernstein und seiner Rezeption in der EB reicht bis zu einem Rückblick mit dem seine Position zusammenfassenden Titel „Nicht der Arbeiter, die Sprache ist das Problem“ (Tietgens, 1995).

sprüchlichkeiten zu prüfen, ohne die Relevanz von Gesellschaftsanalyse und Gesellschaftskritik für die Erwachsenenbildung abzulehnen. Es bedeutete aber vor allem auch, den in mehrfacher Hinsicht unterentwickelten Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung gegen Tendenzen der Zersplitterung und Lagerbildung zu schützen.

Tietgens' Engagement für die Erwachsenenbildung drückte sich nicht in bedingungsloser Parteinahme aus, sondern in Mühe kostenden Auseinandersetzungen mit ihren verschiedenen Aspekten und den Einflüssen, denen sie ausgesetzt ist. Diese Auseinandersetzungen sind nicht nur, aber im Wesentlichen, auf Texte bezogen und nicht nur, aber im Wesentlichen, in Texten fixiert worden. Das dabei angewandte Verfahren der Interaktion mit Texten beruht auf einer Vernetzung von Eigen- und Fremdtext,²¹ das positive wie negative Verweise, referierende ebenso wie distanzierende Zitate, ausgiebig analysierte wie unkommentierte Textpassagen umfasst und dabei unter der Hand Anleitungen enthält, wie mit Texten und den in ihnen verwendeten Begriffen umzugehen ist. Eine solches diskursivierendes, d. h. diskutierendes, problematisierendes und kommentierendes Verfahren, das zu Beginn von Tietgens' Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung weitgehend ungewöhnlich war²² und mittlerweile den formulierten Erwartungen an methodische Sauberkeit vielleicht nur bedingt entspricht²³, ist als Zeichen einer Wissenschaftlichkeit²⁴ zu sehen, die ihrerseits zur Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis beigetragen hat.

Literatur

- Ahlheim, K. (1990). *Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alvermann, D. & Garbe, I. (2011). *Ernst Moritz Arndt. Anstöße und Wirkungen*. Köln: Böhlau.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.). (2002). *Vorbemerkungen zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Hans Tietgens zum 80. Geburtstag*, Faksimile-Sammlung aller Vor- und Nachbemerkungen von Hans Tietgens zu Ausgaben der Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ zwischen 1967 bis 1992, Frankfurt a. M.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band I und II. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Henningsen, J. (Hrsg.). (1960). *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit*. Stuttgart: Klett.

21 Vgl. Jakobs, 1999.

22 Tietgens selbst beschreibt die Lage der Literatur zur Erwachsenenbildung zu dieser Zeit folgendermaßen: „Wer die Bücher, die in den Jahren 1950 und 1960 in der Bundesrepublik zur Erwachsenenbildung geschrieben wurden, sichten möchte, findet nicht mehr als insgesamt vier Titel vor. Für die Zeit zwischen 1970 und 1980 hat sich deren Zahl um etwa das Zwanzigfache erhöht“ (Tietgens, 1981, S. 9).

23 Vgl. beispielsweise Hoffmann, 2020.

24 Vgl. zur Diskursivierung als wissenschaftlichem Verfahren Strohmeyer, 2010, S. 136.

- Henschel, R. et al. (1989). Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In U. Beck & W. Bonss (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 457–488). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hering, S. & Lützenkirchen, H.-G. (1992). Hans Tietgens. In Dies (Hrsg.), *Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege. Gespräche.* (S. 209–226) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hoerning, E. M. & Tietgens, H. (Hrsg.). (1989). *Erwachsenenbildung. Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, N. (2020). Zwischen Vielseitigkeit und Beliebigkeit? Historiografische Reflexionen zum Stellenwert von Dokumenten und ihrer Analyse in der historischen Erwachsenenbildungsforschung. In J. Dinkelaker, B. Käßlinger, A. Grotlischen, G. Molzberger & O. Dörner (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 70–81). Opladen: Barbara Budrich.
- Jakobs, E.-M. (1999). *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns.* Tübingen: Niemeyer.
- Karasek, T. (2011). Texttypen, Kapitalien, soziale Felder. In S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation.* (S. 70–97) Berlin: de Gruyter.
- Kesting, M. (1959). *Bertolt Brecht in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Laack, F. (1984). *Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindemann, K. (2003). *Deutsch denken, reden, schreiben. Schule, Deutschunterricht und Abitur 1932–1940, dargestellt am Beispiel der Essener Gymnasien Borbeck und Bredeney,* Frankfurt a. M.: Lang.
- Nolda, S. (2022). Gedankenarbeit statt Erbauung. Hans Tietgens über Literatur, Theater, Film. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 53–64). Bielefeld: wbv Publikation.
- Strohmer, J. R. (2010). *Diskursivierung – ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen? Über das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs am Beispiel des Vergleichs von Psychoanalytischer und systemisch-konstruktivistischer Pädagogik.* Diss. Wien. Verfügbar unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/11737#>
- Thomssen, W. et al. (1988). *Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen.* Bremen: Universität Bremen.
- Tietgens, H. (1966). Wandlungen in der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 12(2), 144–158.
- Tietgens, H. (1969). *Zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
- Tietgens, H. (1982). *25 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle 1957–1982. Mit einem Rückblick auf die „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ 1927–1933*. Arbeitspapier 95–9.82. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands.
- Tietgens, H. (1990). *Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung. Kommentare zu einer empirischen Studie*. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands.
- Tietgens, H. (1993). Peter Wellhöfer: Gruppendynamik und soziales Lernen (Kurzrezension). *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 21, 150.
- Tietgens, H. (1995): Nicht der Arbeiter, die Sprache ist das Problem. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 35, 11–16.

**Hans Tietgens als Impulsgeber für
Wissenschaft und Praxis der
Erwachsenenbildung**

Die Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“

Zur Rezeption und Wirkung forschungsbasierter Reflexionen

RUDOLF TIPPELT

1 Ein publizistisches „Flaggschiff“ seit 1967

Die Buchreihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG wurde von Hans Tietgens in den 1960er Jahren ins Leben gerufen, um theoretische und praxisorientierte Diskurse in der Erwachsenenbildung zu stärken, einen Dialog zwischen den Akteuren zu initiieren und all dem einen publizistischen Ort zu geben. Die ersten Bände sind geprägt von einer wissenschaftlichen Reflektion der Erwachsenenbildung und entstanden in einer Phase, in der sich das Fach und die Disziplin der Erwachsenenbildung allmählich konstituierte. Anfangs entschied Tietgens

nicht nur über eingereichte Manuskripte, sondern initiierte solche, regte Forschungen und Analysen an und bearbeitete die vorliegenden Texte [...]. Die „Vorbemerkungen“ von Hans Tietgens, die – mit ganz wenigen Ausnahmen – in jeder PAS-Publikation (der ersten – RT) dreißig Jahre zu finden sind, wirken wie ein direktes Gespräch des Herausgebers Tietgens mit dem vorliegenden Produkt. (Nuissl, 2002, S. 5)

Die „Vorbemerkungen“ in den Bänden stellen Bezüge zum Diskurs der Erwachsenenbildung her und weisen auf den Diskurs in anderen Disziplinen und auf Zukunftsentwürfe hin – und dies in einer „meist indirekten Sprache, die sich spiralförmig in den Gegenstand hineinwindet und ihn abgewogen, letztlich aber auch analytisch zerlegt“ (Nuissl, 2002, S. 6). Sigrid Nolda spricht im vorliegenden Sammelband von einer „Interaktion mit Texten“.

Es ging nicht um einen technologischen Wissenstransfer, sondern um Selbstverständigung zwischen einer noch überschaubaren Gruppe aus der Wissenschaft und den wissenschaftlich aufgeschlossenen Praktikern, vornehmlich – aber nicht nur –, aus dem Bereich der Volkshochschulen. Tietgens hat diesen Prozess aber nicht unbeeiligt moderiert, sondern stellte die Frage in den Vordergrund, inwieweit Ansätze und Konzepte vor allem die öffentliche Erwachsenenbildung fördern können (hierzu auch Giesecke & Ludwig, 2011).

Schon damals waren Themen der Informationsgesellschaft, der demografischen und biografischen Forschung zu Altern und Alter, der Situation der Kursleitenden, des Lehrens und des Lernens im Erwachsenenalter, der Didaktik und Gruppendynamik, des Alltagswissens und erste empirische Studien über die Wirkung der Erwachsenen-

bildung und die soziale Lage von Teilnehmenden von Bedeutung. In den Bänden zur *HANDLUNGSHERMENEUTIK* (Kade, 1990) oder auch zur *GESCHICHTE DER ERWACHSENENBILDUNGSFORSCHUNG* (Born, 1991) wurden einem wachsenden Fachpublikum forschungsmethodologische Überlegungen und Standards gut verständlich nähergebracht. Dabei hat die Reihe bis heute ihr prägendes Konzept beibehalten.

Nolda hebt in ihrer bemerkenswerten Einleitung zu der Faksimile-Sammlung aller Vor- und Nachbemerkungen von Hans Tietgens zu Ausgaben der Buchreihe *THEORIE UND PRAXIS* aus den Jahren 1967 bis 1992 – eine vom betreuenden Westermann Verlag mitgetragene Zielvorgabe aus dem Jahr 1977 – hervor:

Mit dieser Sammlung werden Grundfragen der Erwachsenenbildung angesprochen, didaktisch methodische Vorstellungen für verschiedene Sachgebiete entwickelt und Anregungen sowie Arbeitsunterlagen für die Praxis vorgelegt. Die Sammlung wendet sich an alle Lehrenden und Forschenden, denen die Bedeutung der Erwachsenenbildung bewußt ist oder bewußt werden sollte. (Nolda, 2002, S. 13)

Die Verschränkung von Theorie und Praxis im Blick zu behalten, ist der Reihe trotz ihrer klar wissenschaftlichen Aufgabenstellung über Jahrzehnte gelungen. Dabei wurden 104 Bände allein zwischen den Jahren 1967 bis 1992 publiziert und Hans Tietgens hat in 96 Vorworten sowie Vor- und Nachbemerkungen, die Beiträge wissenschaftlich eingeordnet und kommentiert. Viele anerkannte Fachkolleginnen und -kollegen haben in der Reihe publiziert, weil die Reihe als ein qualitatives Markenzeichen der Erwachsenenbildung wahrgenommen wurde.

2 Zu den Vor- und Nachbemerkungen von Hans Tietgens

Tietgens verfolgte mit der Buchreihe das anspruchsvolle Ziel, die Erwachsenenbildung in den Diskurs der Erziehungswissenschaft und ihrer Geschichte einzubringen und dabei Bezüge zur Psychologie, Jurisprudenz, Soziologie, Ökonomie, Naturwissenschaft und Sprachwissenschaft herzustellen. Dieser Aufgabe ist die Reihe gerecht geworden. Es ging nicht darum, unmittelbare Handlungs- und Planungshilfen für die Praxis zu entwerfen, sondern es wurde auf einer theoretischen, historischen und später zunehmend auch empirischen Ebene Bilanz gezogen. Gleichzeitig wurden Perspektiven sowohl für die Praxis der Erwachsenenbildung als auch für die Forschung entwickelt.

Das kommt in der Diskussion und in Titeln zu expliziten Leitlinien, zu Bilanzierungen und Begründungen der Erwachsenenbildung zum Ausdruck. Der 100. Titel der Reihe *THEORIE UND PRAXIS* war dem damals zehnjährigen Bestehen der Kommission Erwachsenenbildung (Mader et al., 1991) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gewidmet. In seiner Vorbemerkung zu „Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft“ nutzt Hans Tietgens die Möglichkeit eines Rückblicks auf die wissenschaftliche Entwicklung der Erwachsenenbildung. Er hebt die Ansprüche der

Professionalität in der Erwachsenenbildung als unverzichtbar hervor und formuliert erneut das Ziel einer systematischen und differenzierten Reflexion.

Zentral waren die wissenschaftlichen Perspektiven zur Erwachsenenbildung, die den Kontakt mit der damaligen Kommission Erwachsenenbildung der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) inspirierten. Es ging eindeutig auch um die Forderungen der Interdisziplinarität der Erwachsenenbildungsforschung, wobei aus Sicht von Tietgens damals die Soziologie als Bezugswissenschaft durch die Erwachsenenbildungsforschung bevorzugt wurde. Vor allem gegenüber der Psychologie als Bezugswissenschaft „besteht also ein Nachholbedarf, den zu befriedigen angeregt werden sollte“ (Tietgens, in DIE, 2002, S. 401).

Das wurde vor 30 Jahren formuliert und dürfte in den letzten Jahrzehnten kompensiert worden sein. Von stärkerer aktueller Bedeutung sind m. E. nachfolgende Überlegungen:

In der Kommission haben, entsprechend ihrer Funktion, Fragen der Forschungsmethoden und der Professionalisierungswege eine zentrale Rolle gespielt. Sie sollten deshalb bei dem hier dargebotenen Darstellungskonzentrat einen gebührenden Platz einnehmen. [...] Der Verzicht auf Identität hat heute einen eigenen Schick. Ob davon Erwachsenenbildungswissenschaft auf die Dauer leben kann, erscheint zweifelhaft. Vergewisserungen über die eigene Tradition erscheinen daher wohl angebracht. Dazu möchte die Zusammenstellung hier anregen. (Tietgens & Nuissl, in DIE, 2002, S. 402)

Dabei war sein Interesse darauf gerichtet, Unterschiedliches zusammenzufügen und Frontstellungen aufzulösen. Dies hat

zu eindeutigen Stellungnahmen für die wissenschaftliche Fundierung der Erwachsenenbildung, für ihre empirische Untersuchung, für ein Ernstnehmen der Komponente der Wissensvermittlung und der (curricularen) Planung und es hat zu Ablehnungen von Bildungsidealismus und Enzyklopädismus geführt. (Nolda, 2002, S. 10)

Die Vorbemerkungen von Tietgens – gerade in den 1970er Jahren – wenden sich sowohl gegen eine medial untermauerte mechanische Technologieanwendung auf Lernprozesse als auch gegen naive Machbarkeitsvorstellungen einer „repressionsfreien“ Pädagogik. Weder die Bedeutung der Medien für die künftige Praxis der Erwachsenenbildung sollte dadurch infrage gestellt noch der herrschaftsfreie Dialog in der Erwachsenenbildung beschränkt werden. Die Komplexität der erwachsenenpädagogischen Praxis sollte nicht unterschätzt werden und der Prozess der Lernberatung und das Verstehen von Lernprozessen im Erwachsenenalter ist als große professionelle Herausforderung zu sehen. Dabei ist Bildung keine säkularisierte Verkündung und keine Ableitung aus scheinbar wertfreien empirischen Regelmäßigkeiten oder gar kausalen Gesetzen. Lernen wird beispielsweise in Bezug auf die Aufgaben der Volkshochschulen deutlich konkreter gefasst (Tietgens, 1967): „Hilfe zu leisten für das Lernen, für die Orientierung und Urteilsbildung, für die Eigentätigkeit“ (Tietgens, in DIE, 2002, S. 18).

Tietgens plädierte für eine Intensivierung der erwachsenenpädagogischen Empirie und eine genauere Rezeption der Bezugswissenschaften. Sein Ziel war es, die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung durch eigenständige Reflexion weiterzuentwickeln, um das wissenschaftlich argumentative Potential zu stärken. Es ging um eine gelingende Koppelung von Reflexion und Empirie, um die methodisch durchdachte Produktion von Wissen einerseits und die Steigerung der Reflexivität der Praxis andererseits. Es galt, das „traditionelle Defizit des Reflexionsstandes der Erwachsenenbildung“ auszugleichen (Tietgens, in den Vorbemerkungen des Bandes *Alltagswissen und Erwachsenenbildung*, 1976, in DIE, 2002, S. 170).

In den Vorbemerkungen erweist sich Hans Tietgens als ein geistes- und sozialwissenschaftlich aufgeklärter Intellektueller, der aber bestrebt ist, das vorhandene Wissen auf Handeln und Handlungsorientierung in der Erwachsenenbildung auszuweiten (Tippelt, 2011). Geprägt wird die Handlungsorientierung in der Erwachsenenbildung u. a. durch didaktische Antizipation, also die Berücksichtigung der Interessen der Lernenden, die potenzielle Heterogenität der Teilnehmenden, dem Zeitdruck sowie der gelegentlich zu diagnostizierenden Produktorientierung der Lernenden. Bei der didaktischen Planung von Lernprozessen gilt es die Fragen zu beantworten, „inwieweit eine Vorwegnahme von Voraussetzungen, Erwartungen und Bedürfnissen nötig ist, wie weit Planende und Lehrende identisch sein können und inwieweit eine Planungsbeteiligung der Teilnehmer realisierbar erscheint“ (Tietgens, in DIE, 2002, S. 174).

Tietgens mahnte immer wieder Nachdenklichkeit bei der Verwendung von Begriffen an. Teilnehmerorientierung (heute Teilnehmendenorientierung), Selbststeuerung oder Lernaktivität sind beispielsweise bereits in den 1970er Jahren zu erwachsenenpädagogischen Grundbegriffen und -prinzipien geworden. In dem von Breloer, Dauber und Tietgens verantworteten Band (1980) weist er in diesem Zusammenhang aber exemplarisch darauf hin:

Im Interesse der intersubjektiven Verständigung über erwachsenenpädagogische Sachverhalte und der intellektuellen Redlichkeit soll hier aber versucht werden, zur begrifflichen Klärung beizutragen. Ein solcher Versuch hat nicht nur eine theoretische Relevanz. Er kann auch für den Austausch von Praxiserfahrungen hilfreich sein. (Tietgens, in DIE, 2002, S. 220)

Schon in der Zeit der pädagogischen Arbeitsstelle – also in der Zeit von Hans Tietgens – befasste sich die Reihe THEORIE UND PRAXIS mit der Volkshochschulbewegung, aber keinesfalls ausschließlich mit der Institution Volkshochschule und dem organisierten Lernen in Deutschland. Internationale Entwicklungen, die Vielfalt der Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie das Zusammenwirken von organisiertem, non-formalem und informellem Lernen prägten auch schon früh das Verständnis von Erwachsenenbildung. Darauf hat S. Nolda (2002, S. 13) zurecht hingewiesen.

Die Reihe THEORIE UND PRAXIS ist nach dem Jahr 2002 auch unter den neuen Direktoren Eckehard Nuissl und Josef Schrader im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in der geistigen Tradition von

Hans Tietgens fortgesetzt worden. Dadurch ist ein breites und gleichzeitig präzises Verstehen der Lern- und Bildungsprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung gefördert worden.

3 Bibliometrische Analyse zur Rezeption der Buchreihe

Derzeit wissen wir auf empirischer Basis noch relativ wenig darüber, welche Aufmerksamkeit die Buchreihe in der *Scientific Community* erfahren hat. Wenn sie als ein Ort definiert wird, in dem die Konstituierung der pädagogischen Teildisziplin Erwachsenen- und Weiterbildung unter dem Einfluss von Hans Tietgens' Konturen annahm, so ist es spannend zu erfahren, welche Bände, welche Themen und welche wissenschaftlichen Netzwerke hervorzuheben wären. Mittlerweile werden von Google Scholar insgesamt über 340 Publikationen aus dieser Buchreihe erfasst und es werden über 7.000 Zitationen gezählt. Eine bibliometrische Analyse dieser Zitationen zeigt auf, welche Aufmerksamkeit die Reihe insgesamt sowie einzelne Titel und Themen im zeitlichen Verlauf auf sich lenken konnten. Dabei beziehen sich die bibliometrischen Auswertungen auf die gesamte bisherige Erscheinungszeit der Buchreihe von 1967 bis 2021.

Die folgenden Abbildungen und Zahlen sagen für sich betrachtet noch wenig über die inhaltliche Bedeutung einzelner Titel oder Themen aus. Sie erschließen sich nur aus dem wissenschaftlichen Diskurs heraus. Es ermöglicht aber einen ersten Einblick in die Sichtbarkeit, die Wahrnehmung und auf die fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit der Buchreihe.

Bibliometrische Analysen basieren auf statistischen Verfahren, die sich auf wissenschaftliche Themen und Autoren beziehen und deren Ergebnisse über die Aktivitäten und auch Leistungen in einem jeweils definierten wissenschaftlichen Teilbereich informieren. Erwähnt werden kann an dieser Stelle, dass Zitationen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen auch nicht als zufällig anzusehen sind, sondern sehr gezielt eingesetzt werden, wie schon Eugene Garfield (1996) festgestellt hat. Hierzu zählen vor allen Dingen: vorhergehende Arbeiten in den wissenschaftlichen Kontext einzuordnen, Fachkollegen Tribut zu zollen oder auch sich von diesen abzugrenzen sowie Belege für die eigene Argumentation anzuführen. Letztlich sind zitierte Arbeiten für die zitierende Wissenschaftlerin und den zitierenden Wissenschaftler, egal welcher Fachdisziplin, in irgendeiner Form relevant – Zitationszahlen haben somit eine tiefergehende Bedeutung und sind Träger von Information (Breuer, Schaer & Tunger, 2020).

Mittlerweile haben entsprechende Analysen Eingang in die wissenschaftstheoretische Diskussion der Erziehungswissenschaft gefunden, so wurden beispielsweise bibliometrisch-netzwerkanalytische Zugänge zur Klärung der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft veröffentlicht (Kempka, 2018) oder das Publikationsverhalten und dessen Wirkung der Zeitschrift *FRÜHE BILDUNG* aus Anlass ihres zehnjährigen Bestehens untersucht (Weimer, Tunger, Heck & Rittberger, 2021).

Die Auswahl der Texte im vorliegenden Fall bezieht sich auf alle Publikationen der Buchreihe THEORIE UND PRAXIS von 1967 bis 2021. Bei den zu berücksichtigenden Kriterien der Auswertung werden im Folgenden die Anzahl der Zitationen, die meistzitierten Themen und deren Autorinnen oder Autoren, die meistzitierten Schlagworte („Begriffswolken“) und die zitierenden Autorinnen oder Autoren sowie Netzwerke knapp dargestellt. Der Recherche liegt eine Suche nach allen Titeln der Beiträge aus der Buchreihe zugrunde. Die Liste aller Titel der Reihe wurde zuvor vom DIE erzeugt. Bei der vorliegenden Auswertung geht es nicht um eine Leistungsbeurteilung, sondern um die Identifizierung thematischer Schwerpunkte und deren Wahrnehmung im Feld der wissenschaftlichen Erwachsenen- und Weiterbildung.

3.1 Anzahl der Zitationen und viel zitierte Themen im zeitlichen Verlauf

Insgesamt wurden in der Zeit zwischen 1967 und 2021 aus der Reihe THEORIE UND PRAXIS über 7.000 Zitationen in Google Scholar erfasst. Dabei wird die Reihe seit dem Jahr 1998 zwar nicht kontinuierlich häufiger, aber doch im Trend mit zunehmender Frequenz zitiert. Das sagt sowohl etwas über die Attraktivität der Reihe als auch etwas über die Entwicklung der Kommunikation und dem Wissen in der *Scientific Community* der Erwachsenen- und Weiterbildung aus, denn diese konnten sich in dieser Zeit deutlich expansiv entfalten. Gegenüber der Anfangszeit in den 1960er und 1970er Jahren ist die *Scientific Community* der Erwachsenen- und Weiterbildung – gemessen am wissenschaftlichen Personal in den Hochschulen oder auch der Größe der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE – deutlich gewachsen (DGfE Datenreport, 2010–2020). Einschränkend wiederum ist darauf hinzuweisen, dass sich die wissenschaftlichen Erträge und Ergebnisse insgesamt, bezogen auf alle Wissenschaften, expansiv entfalten, dass aber auch eine Streuung des Wissens über Disziplinen oder auch zwi-

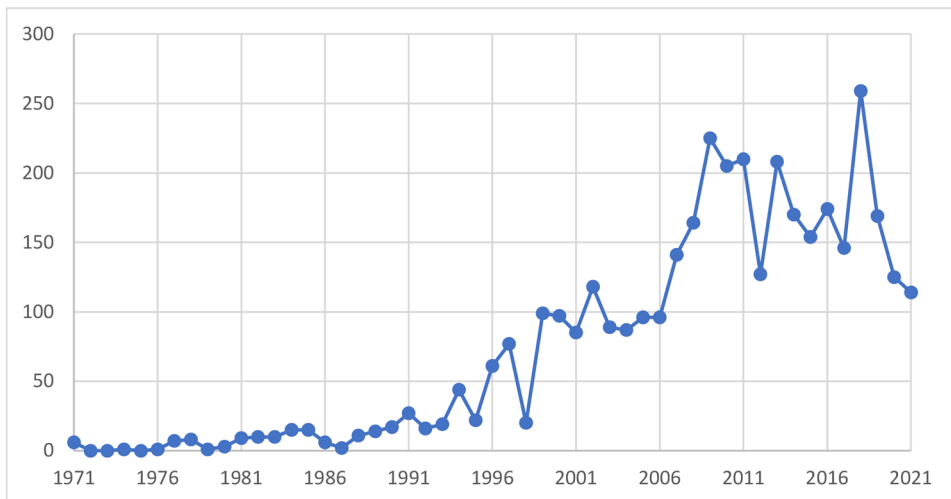


Abbildung 1: Anzahl der Zitationen auf die Reihe „Theorie und Praxis“ im zeitlichen Verlauf. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger, 2021c

schen Teildisziplinen stattfindet. Hierüber gibt es in der Erziehungswissenschaft jedoch kaum Erkenntnisse. Mit den Daten aus FIS-Bildung oder Google Scholar bekommen wir ein erstes, aber kein vollständiges Bild. Die folgenden Hinweise auf die Wissensdistribution in der Erwachsenen- und Weiterbildung durch die Reihe THEORIE UND PRAXIS verstehen sich als deskriptiv, für Erklärungen von Entwicklungen wären weitere inhaltlich-thematische Analysen notwendig.

Es muss berücksichtigt werden, dass aus den 1970er, 1980er und 1990er Jahren möglicherweise nicht alle Arbeiten in Google Scholar erfasst wurden und die Dokumentation der Arbeiten seit etwa den späten 1990er Jahren zuverlässiger erfolgt. Genauere Auskunft gibt hierüber der in diesem Buch ebenfalls veröffentlichte Methodenbericht (Tunger et al., 2021b). Dies hat auch mit der Entwicklung des Internets in dieser Zeit zu tun. Dennoch signalisieren das Verhältnis der publizierten Arbeiten und der zitierten Arbeiten, dass die Aufmerksamkeit auf die Buchreihe in den letzten zwei Jahrzehnten gewachsen ist. Etwa 600 Zitationen in Google Scholar vor dem Jahr 1999 stehen dort etwa 6.500 Zitationen seit dem Jahr 2000 gegenüber.

Die bibliometrische Analyse gibt auch Auskunft über die besonders häufig zitierten Titel der Buchreihe: Die mit Abstand am häufigsten zitierten Arbeiten (>140) sind die Arbeiten von Nittel VON DER MISSION ZUR PROFESSION (n = 438 Zitationen), Arnold zur betrieblichen Weiterbildung (n = 219), Schrader zu Struktur und Wandel der Weiterbildung (n = 193), Weinbergs Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung (n = 186), Kronauer zu Inklusion – Exklusion (n = 175), Rosenblatt zur Weiterbildungsstatistik (n = 175), Tietgens ERWACHSENENBILDUNG ALS SUCHBEWEGUNG: ANNÄHERUNGEN AN EINE WISSENSCHAFT VON DER ERWACHSENENBILDUNG (n = 158), Ludwigs Überlegungen zur Lernforschung (n = 148) und Tietgens REFLEXIONEN ZUR ERWACHSENENDIDAKTIK (n = 145). Relativierend ist zu erwähnen, dass die hier aufgeführten Bände aus unterschiedlichen zeitlichen Perioden stammen, in denen die Zahl der möglichen aktuellen Rezipienten doch unterschiedlich groß ist.

Es folgen dann circa 25 Arbeiten mit über 50 bis 104 Zitationen zu heterogenen thematischen Schwerpunkten, u. a. zu Medienkompetenz (Dewe), zur Lehr- und Lernforschung (Siebert), zu lokalen Bildungslandschaften (Jütte), zu internationaler Weiterbildungspolitik und Globalisierung (Schemmann), zur Professionalität und Professionalisierung (Giesecke), zur Planungsforschung (Dollhausen), zu wissenschaftstheoretischen Reflektionen (Hof), zu Überlegungen zum Bildungsprozess (Marotzki), zum Marketing an Volkshochschulen (Möller), zu Markt und integrativer Weiterbildung (Tippelt u. a.), zur Biografieforschung (Hoerning), zu Netzwerken und Organisationsentwicklung (Feld), zu Kursleitenden und Bildung Erwachsener (Kade), zum Konzept der Wissensgesellschaft und seiner (möglichen) Bedeutung für die Erwachsenenbildung (Nolda), zur Teilnehmendenorientierung (Breloer), zur sozialen Lage und Weiterbildung (Schulenberg u. a.), zur Regionalentwicklung und Netzwerkbildung (Nuissl, Dobischat, Hagen & Tippelt, 2005).

Ein erster Einblick in die Themenstellungen und inhaltlich aufgegriffene Schlagworte der Reihe lassen sich aus statistisch gewonnenen sogenannten „Begriffs- oder Wortwolken“ ableiten. „Begriffswolken (*concept clouds*)“ dienen – ähnlich einer *Mind-*

Vier Kolleginnen und Kollegen haben über 140 Mal die Arbeiten aus der Buchreihe zitiert: Horst Siebert, Rudolf Tippelt, Wiltrud Gieseke und Josef Schrader. Etwa 50 Mal und häufiger haben Peter Faulstich, Wolfgang Seitter, Aiga von Hippel, Otfried Schäffter, Klaus Meisel, Dieter Nittel, Karin Dollhausen, Sabine Schmidt-Lauff und Bernhard Schmidt-Hertha Arbeiten aus *THEORIE UND PRAXIS* zitiert. Die Verbindungslinien drücken Ko-Autorschaften aus.

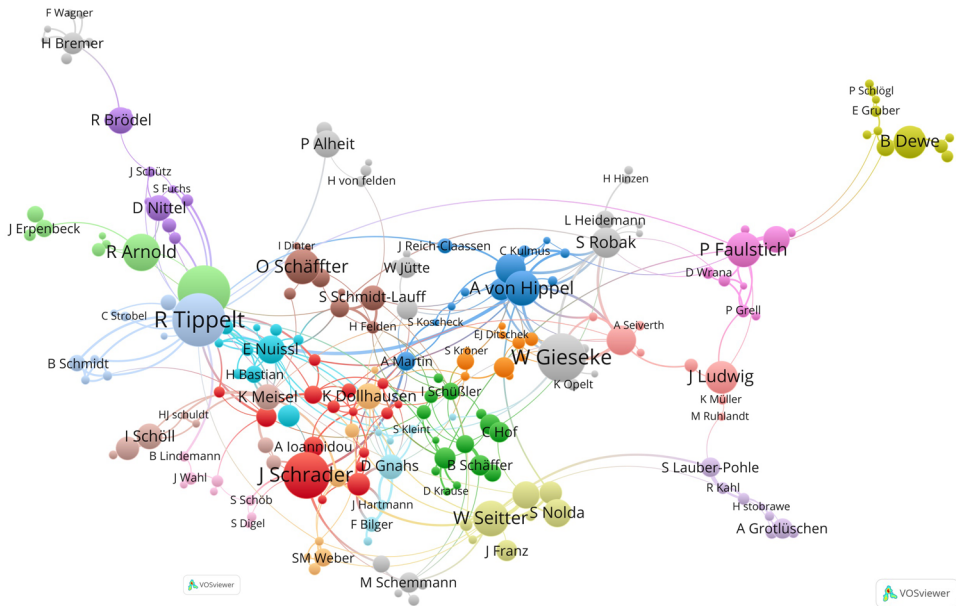


Abbildung 3: Rezeption der Reihe „Theorie und Praxis“ bei Fachkolleginnen und -kollegen. *Datengrundlage:* Einzelauswertung Tunger, 2021c

Die Kolleginnen und Kollegen stehen für sehr unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte in der Erwachsenen- und Weiterbildung, sodass festgehalten werden kann, dass keine Zitationskartelle entstanden sind. Vielmehr geht es um die jeweils unabhängigen Rückgriffe auf die sehr differnten Themenschwerpunkte sowie die diversen theoretischen Reflexionen und empirischen Ergebnisse, die in der Buchreihe veröffentlicht wurden.

Dies soll am Beispiel der vier Autorinnen und Autoren bzw. generationsübergreifenden Netzwerke aufgezeigt werden, welche die Reihe besonders häufig zitieren. Die im *HANDBUCH ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG* (Tippelt & v. Hippel, 2018) angegebenen Forschungsschwerpunkte der genannten Autorinnen und Autoren, die sich auf *THEORIE UND PRAXIS* besonders intensiv bezogen haben, lassen sich auf die heute ausdifferenzierten Forschungsfelder (Titmus, 1989; Tippelt, 2021) und die in den oben sichtbaren Begriffen bereits angedeuteten Themenbereiche der erwachsenenpädagogischen Forschung beziehen.

Im Vordergrund steht der Bezug zur Reihe THEORIE UND PRAXIS, wobei sich darin zumindest zum Teil auch Interessenschwerpunkte von Hans Tietgens ausdrücken. Die Studien von Giesecke und ihren Netzwerkpartnern beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Angebots- und Programmforschung sowie auf die Professionalisierungsforschung. In der Angebots- und Programmforschung stehen die unterschiedlichen Themenbereiche und Angebote der verschiedenen Träger im Fokus. Es stellen sich auch Fragen, wie bestimmte Programme und Angebotsformen bzw. wie die Finanzierung der Programme dazu führen, dass besondere Zielgruppen angesprochen und erreicht werden, andere dagegen nicht (Fleige, Giesecke, von Hippel, Käßlinger & Robak, 2018). Die ebenfalls schwerpunktmäßig vertretene Professionalisierungsforschung sichtet Kompetenzen, analysiert Bildungswege, zeigt Fortbildungsbedarfe und Arbeitsbedingungen in der Erwachsenenbildung auf (Giesecke, 1988; Seitter, 2011). Im Nachwort zu Schulbergs Studie ZUR PROFESSIONALISIERUNG DER ERWACHSENENBILDUNG (1972) weist Tietgens auf strenge Kriterien hin:

Bestimmendes Kriterium ist hochgradig spezialisiertes, systematisiertes, intellektuell begründetes Wissen, das situationsbezogene, aber in der Anwendung der eigenen Entscheidung unterliegende Fähigkeiten mit sich bringt, die den Klienten und der Gesellschaft gegenüber verantwortet werden. (Tietgens, in DIE, 2002, S. 95)

Hierzu sei ohne Zweifel ein längeres formalisiertes Studium und die Selbstkontrolle der Berufsgruppe notwendig. Tietgens sieht auch lange Zeit später im Jahr 1988 einen enormen Nachholbedarf bei der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (DIE, 2002, S. 363). Obwohl er der wissenschaftlichen Weiterbildung oder dem Kontaktstudium im Interesse verbesserter Professionalisierung offen gegenübersteht, ist Tietgens gegenüber der konkreten Implementierung doch recht skeptisch:

Der Zugang zur Wissenschaft erscheint nicht als Problematisierungschance, sondern als Mittel der Effizienzsteigerung. Diese Strategie des normativ bestimmten Übersetzens der Wissenschaft in den Alltagsbedarf ist indes den in der Weiterbildung Tätigen nicht adäquat. Sie muss allein schon daran scheitern, daß das zu Vermittelnde wenig Eindeutiges vorzuweisen hat. (DIE, 2002, S. 356)

Allerdings bedarf Erwachsenenbildung zu ihrer Realisierung der Professionalität. „Das meint die Fähigkeit, Passungen zwischen konkreten Situationen und generalisiertem Wissen zu erkennen“ (Tietgens, in Vorbemerkung zu Wittpoths Abhandlung zur WISSENSCHAFTLICHEN RATIONALITÄT UND BERUFSPRAKTISCHE ERFAHRUNG, 1987, in DIE, 2002, S. 358). Wissenschaftliche Rationalität kann das Kontextbewusstsein pädagogischen Handelns stärken und dadurch die Reflexion der berufspraktischen Erfahrung verbessern – es geht also nicht um einen unmittelbaren einfachen Wissenstransfer, sondern um das situative Erfassen und Verstehen von beruflichen Problemlösungen.

Die Analysen von Tippelt und seinen Netzwerkpartnern thematisieren u. a. die Teilnehmenden- sowie Adressatinnen- und Adressatenforschung und hier besonders das sozialstrukturell differenzierende Bildungsverhalten. Die Weiterbildungsbarrieren und -motive werden im Netzwerk auch international verglichen (Bynner, Schuller

& Feinstein, 2003). Die soziale Differenz in der Gesellschaft und die Prozesse des sozialen und kognitiven Alterns, welche Hans Tietgens interessierten, werden adressiert (Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner & Theisen, 2009).

Die weit verbreiteten Zweifel an der Lernfähigkeit älterer Menschen stützen sich auf Symptome geringer Bildsamkeit, die weniger im Alter als vielmehr in der geringen oder unproduktiv geleiteten Lernerfahrung begründet sind, denn die Lernfähigkeit ist abhängig vom Lerntrainingszustand. (Tietgens, im Nachwort zur Arbeitsgruppe Alternsforschung, Altern – psychologisch gesehen, 1971, in DIE, 2002, S. 76)

Tietgens (DIE, 2002, S. 179) hat früh erkannt und in den Vorbemerkungen zu *DAS ALTER ERLERNEN* (Beers, 1977) formuliert, dass Alternsbildung individuell oder organisiert sein kann und dass die intraindividuelle Plastizität der Entwicklung und der Intelligenz jedes Einzelnen bis in das hohe Alter, die Praxis der Erwachsenenbildung mit formt. Um dies genauer zu beschreiben, ist die Kommunikation mit der Gerontologie und der Psychologie notwendig. Zu unterscheiden ist auch in diesem Teilbereich die Teilnehmendenforschung von der Zielgruppen-, Adressatinnen- und Adressatenforschung (Barz & Tippelt, 2007). Dies insofern, dass sie jene Personen analysiert, die bislang (noch) nicht an Weiterbildung teilnehmen. Die Zielgruppenforschung ist dabei meist spezifisch sozialpolitisch motiviert (so Tietgens in den Vorbemerkungen zum Sammelband *BILDUNGSARBEIT MIT ZIELGRUPPEN* von Schiersmann, Thiel & Völker, 1984; in DIE, 2002, S. 300). Zur Tradition dieses Forschungsfeldes gehören ebenfalls frühe Überlegungen zum Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Schule:

Die empirischen Untersuchungen haben die Abhängigkeit der Weiterbildungsbereitschaft von Dauer und Qualität der Schulbildung erkennen lassen [...] Die Tatsache, daß über ein Viertel, ja oft fast ein Drittel der Schulabgänger keinen anerkannten Schulabschluß vorweisen kann, muß gerade auch am Maßstab der Demokratisierungsforderung als skandalös gelten. (Tietgens, im Vorwort zu *DEMOKRATISIERUNG UND ERWACHSENENBILDUNG* von Strzelewicz, 1973; in DIE, 2002, S. 126)

Ein Schwerpunkt im Kontext von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung ist daher auch die Analyse von Kooperation von Institutionen im Bereich der Erwachsenenbildung und der allgemeinen Bildung (Bezüge in Nittel, Schütz & Tippelt, 2014), beispielsweise auch im europäischen Projekt zu den lernenden Regionen (Tippelt et al., 2009; Nuissl et al., 2005).

Beim Netzwerk um Schrader werden die Institutions- und Organisationsforschung sowie die Lehr- und Lernforschung fokussiert: Geschichte, Organisation, Finanzierung und Teilnehmendenstruktur, aber auch Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Evaluation der Träger und Einrichtungen im Weiterbildungssektor werden analysiert und systematisiert (Schrader, 2011). Im Vordergrund steht die Bedeutung der öffentlichen anerkannten Erwachsenenbildung in der allgemeinen Struktur des Weiterbildungssystems.

Der Schwerpunkt hat Tradition und Hans Tietgens hat 1972 in der Einleitung zur Aufsatzsammlung von Picht und Edding zu den *LEITLINIEN DER ERWACHSENENBIL-*

DUNG die Erwartung geäußert, dass die allgemeine Diskussion spezifischer werden solle. Es gebe keinen Konsens über die Organisation der Weiterbildung, aber immerhin ließen sich schon Leitlinien erkennen.

Noch sind die grundsätzlichen Erörterungen weitaus in der Überzahl. Es ist aber zu hoffen, dass eine ähnliche Materialsammlung in einigen Jahren auch in stärkerem Maße auf empirische Untersuchungen, didaktische Modelle und spezifische Vermittlungsprobleme zurückgreifen kann. (Tietgens, in DIE, 2002, S. 92)

In neueren Studien hat das DIE darüber hinaus die Dynamik der intraorganisationalen Organisation und Zusammenarbeit bei Institutionen in der Erwachsenenbildung in entsprechenden Netzwerken theoretisch und empirisch bearbeitet. Sinnvolle Lernarrangements für Erwachsene werden vor dem Hintergrund didaktischer Prinzipien herausgearbeitet. Diese sind beispielsweise die Zieloffenheit oder Teilnehmendenorientierung, aber auch die Abstimmung mikro- und makrodidaktischer Planungen zu Vorwissen, Interessen und Lerngewohnheiten der Lernenden. Wie schon in früheren Studien zum Lehren und Lernen dominiert kein individualistischer lerntheoretischer Zugang. Die Lernumgebung – also die Meso- und Makroebene des Lehrens und Lernens – werden in gleicher Weise wie die Mikroebene berücksichtigt (Schrader, 2019a). Tietgens weist in der Vorbemerkung zum Band ERWACHSENE IM FELD DES LEHRENS UND LERNENS (Tietgens & Weinberg, 1971), welchen er gemeinsam mit Weinberg verfasste, darauf hin, dass es darum gehe,

den Blick für die Lernsituation zu schärfen, die sie bedingenden Faktoren herauszustellen und für den Spielraum des Lehrverhaltens zu sensibilisieren. Genau genommen ist dies nur innerhalb eines Systemdenkens möglich. (Tietgens, in DIE, 2002, S. 85)

Die vielschichtigen theoretischen und empirischen Studien von Siebert (1974) und der entsprechenden Netzwerke richten sich ebenfalls auf das Lehren und Lernen im Erwachsenenalter, legen Wert auf Gestaltung und sind in didaktische Überlegungen integriert. Siebert trägt in seiner Schrift CURRICULA FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG (1974) dazu bei, dass Erwachsenenbildung planungsbewusster handelt und sich nicht nur auf okkasionelle Bezüge verlässt. Es geht um die Klärung der Fragen, wie Zielentscheidungen zustande kommen, wie überprüfbare Lernziele formuliert werden können und wie Planungsintentionen im Lehrverhalten verankert werden können. Dabei legt Tietgens großen Wert darauf, dass didaktisches Planen differenziert nach Zielgruppen und Aufgaben erfolgen soll. „Zugleich sollte bewußt sein, daß es keine einheitliche Curriculumkonstruktion geben kann, daß sie aufgabenbezogen entwickelt werden muß“ (Tietgens, in DIE, 2002, S. 137), dass sie eben situationsgerecht erfolgt.

In den erwachsenendidaktischen Ableitungen sollen keine dogmatischen Äußerungen zur Frage geschlossener oder offener Curricula erwartet werden, vielmehr bestehe die entscheidende Anregung darin, „die Relation der Curriculumstrategie zu Lernzielarten, Sachstrukturen und Veranstaltungsformen kritisch zu reflektieren“ (Tietgens, in DIE, 2002, S. 136).

Hier drückt sich die Nähe von Hans Tietgens zur „realistischen Wende“ der Erziehungswissenschaft und die Hinwendung zu einem realistischen und nicht allein normativen Bildungsbegriff aus. In der Studie zum Lehr- und Lernverhalten Erwachsener (1975) gehen Siebert und Gerl den Lehr- und Lernprozessen in der Erwachsenenbildung empirisch nach. Tietgens hebt hervor, dass Qualität nicht ohne Weiteres am Leistungsergebnis abzulesen sei, aber es gehe doch um mehr Verbindlichkeit.

Wenn die Zielvorstellung, Erwachsene zum selbständigen Lernen zu bewegen, keine leere Formel sein soll, muß es interessieren, wie die Anregung von Lernprozessen optimiert werden kann, welche Steuerungsformen angebracht sind, welche Kriterien für die Lernplanung bedacht werden sollten. (Tietgens, in DIE, 2002, S. 153)

Neben dem internationalen Blick auf die Erwachsenenbildung hat Siebert in Kooperation mit Arnold den konstruktivistischen Ansatz in der Erwachsenenbildungsforschung geschärft (Arnold & Siebert, 2006). In *THEORIE UND PRAXIS* findet die Berücksichtigung von Deutungsmustern – sowohl bei den Teilnehmenden als auch den Dozierenden und Planenden – einen festen Platz. Hierdurch soll eine teilnehmendenorientierte Programmplanung und eine flexible personenbezogene Veranstaltungsplanung zumindest wahrscheinlicher werden (Tietgens, in DIE, 2002, S. 307).

In allen diesen Netzwerken werden in lebensgeschichtlicher Perspektive sowohl auf der Basis quantitativer Forschungsmethoden und noch intensiver auf der Basis einschlägiger qualitativer Methoden das lebenslange Lernen quer- und längsschnittlich analysiert (Nittel & Seitter, 2005). Biografische und lebensgeschichtliche Forschungen ergeben wiederum vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für die in der Erwachsenenbildung wichtige Beratungsforschung.

Die erwachsenenpädagogischen Überlegungen in den zitierenden Netzwerken weisen deutliche Verbindungen zu benachbarten Forschungsfeldern und Disziplinen auf, beispielsweise zur psychologisch akzentuierten Lehr-Lern-Forschung, zur Bildungsphilosophie, zur Bildungs- und Arbeitssoziologie, zur Politikwissenschaft, zur Sprachwissenschaft oder zu den ökonomischen Wissenschaften.

4 Zukunftsweisende Grundorientierungen der von Hans Tietgens geprägten Buchreihe

Die Reihe *THEORIE UND PRAXIS* hat die Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung nie als ein geschlossenes, selbstgenügsames System verstanden, denn die theoretischen und empirischen Bezüge sind als plural zu charakterisieren. In den Publikationen der Reihe wird sichtbar, dass Erwachsenenbildung sicher nicht zu den sogenannten *hard sciences* (z. B. Naturwissenschaften) zu zählen ist. Aber auch als eine *soft science* hat sich – gefördert durch *THEORIE UND PRAXIS* – eine eigene kognitive Struktur ausbilden können, die zu anderen Bezugsdisziplinen differiert und eigene Akzente setzt (im Sinne von Stichweh, 2013, S. 21).

Obwohl von der wissenschaftlichen Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung einerseits kognitive Wissensakkumulation erwartet wird, werden andererseits auch praxisnahe Deutungen von pädagogischen und sozialen Problemen sowie anwendungsorientierte Handlungsstrategien angemahnt (Tippelt, 2021). Dieser Erwartungsdruck einer ungeduldigen erwachsenenpädagogischen Öffentlichkeit wurde in den Publikationen der Reihe nie kurzschlüssig umgesetzt, vielmehr wurde zum transdisziplinären Austausch mit qualifizierten forschungsaffinen Praxisbereichen angeregt. Letztlich hat dies zu einer Anerkennung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung beigetragen und den wissenschaftsorientierten Diskurs in der Praxis bereichert. Die Debatte zu den qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden stand dabei nicht im Mittelpunkt und wurde zumindest in den frühen Jahren der neuen Sektion *Erwachsenenbildung* in der DGfE überlassen.

Aber die diversen Strategien der Erkenntnisgewinnung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wurden dennoch immer wieder eingehend erläutert. Zu fragen ist hier, ob es für die Buchreihe THEORIE UND PRAXIS ein geeignetes übergeordnetes Forschungskonzept gibt und welche Elemente eines Forschungskonzepts die Reihe, welche von Hans Tietgens angeregt wurde, akzentuiert.

Auf den ersten Blick gibt es eine große Pluralität der theoretischen Deutungen und eine Diversität der Forschungskonzepte. Das ist zutreffend und schon der Breite der Themen und zu bearbeitenden Begriffe geschuldet. Auf den zweiten Blick gibt es aber doch etwas Gemeinsames und Einheitliches: Aus einer modernen wissenschaftstheoretischen Perspektive werden mit den Mitteln theoretischer Sinndeutungen und systematischer methodisch-empirischer Forschung die subjektiven Konstruktionen sozialer Wirklichkeit überprüft und gegebenenfalls korrigiert. Dabei spielen m. E. die vier folgenden Grundlagen in der Reihe eine übergreifende Rolle.

4.1 Kognitiv kontrollierte Reflexion und intentionales Handeln

Es ist zutreffend, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung bereits seit den 1960er und 1970er Jahren – vorbereitet durch die realistische Wende der Pädagogik – erkannt wurde, dass das intentionale Handeln in der pädagogischen Praxis einer angemessenen Strategie des Umgangs mit Ungewissheit und Unsicherheit bedarf. Die kognitiv kontrollierte Form des Reflektierens in Forschungsprozessen ist weit davon entfernt, sichere Prognosen oder Handlungstechnologien zu liefern. Sie ist aber in der Lage, zumindest den Einfluss einiger Faktoren in einer komplexen und sich schnell wandelnden Umwelt theoretisch und empirisch genauer darzulegen (Tippelt, 2021). Der Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis ist dem – wie Luhmann und Schorr (1979) es nannten – „strukturellen Technologiedefizit“ unterworfen, weil beispielsweise Planende und Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung zahlreiche, situativ variierende Bedingungen beim konkreten Handeln berücksichtigen müssen. Dies ist in den Publikationen von THEORIE UND PRAXIS klar erkannt, sodass definitiv von keinem instrumentellen Verhältnis von Theorie und Praxis das Wort geredet wird. Forschungskonzepte und -strategien müssen aber geordnet werden, um in diesem Sinne hilfreich zu sein. Im Unterschied zur reinen Grundlagenforschung, die

auf die Entwicklung von Begriffen und Theorien gerichtet ist, ist *anwendungsorientierte Grundlagenforschung* der theoretisch geleiteten und forschungsmethodisch reflektierten Aufklärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen verpflichtet.

4.2 Anwendungsorientierte Grundlagenforschung

Implizit und gelegentlich auch explizit gehen die Publikationen von THEORIE UND PRAXIS davon aus, dass Handlungssituationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hochkomplex sind und dass daher monotheoretische Zugänge der Erklärung unzulänglich wären. Hans Tietgens weist immer wieder darauf hin, dass sich die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung reflexiv und aktiv mit der Wirklichkeit auseinandersetzen, was in der Praxis eine Teilnehmendenorientierung nahelegt und die Forschung dazu auffordert, auf die situativen Kontexte der Lern- und Bildungsprozesse einzugehen. Praktische Probleme im Feld werden nicht nur als störend wahrgenommen, sondern werden als die normale Bedingung komplexer praktischer Lern- und Bildungssituationen behandelt. Die in die Reflexion eingehenden theoretischen Konstrukte entstammen häufig einer inter- und transdisziplinären Auseinandersetzung, wie beispielsweise Professionalisierung, Interaktion, Empathie, Lebensspanne, Kompetenzen, intra- und interorganisationale Kooperation etc. Sie sind theoretisch heterogen und die einbezogene forschungsmethodische Bearbeitung ist plural (Tippelt, 2021). Die in der Reihe THEORIE UND PRAXIS vorgenommenen Reflexionen sind eher selten als unmittelbare Implementierung von Wissen aufzufassen, unterstützen aber den transdisziplinären Transfer von Wissen in praktische Kontexte. Eher selten werden Praktikerinnen und Praktiker direkt in die Autorinnen- und Autorentams oder die Forschungsteams integriert, was anwendungsorientierte Forschung von Aktions- oder Handlungsforschung unterscheidet. Tietgens äußert sich – angesichts der anfänglichen Verkürzung von Reflexionsprozessen – zur pädagogischen Tatsachenforschung als Auftragsforschung sehr kritisch:

Die pädagogische Tatsachenforschung hat sich nicht so entwickelt, wie erhofft. [...] Man sollte darüber aber nicht vergessen, dass die Tatsachenforschung zu kurzfristig die Funktion der Begleitforschung übernehmen mußte. Damit wurde sie zur Auftragsforschung, die zu Erfolgsbeurteilungen gedrängt wird, die ihr nicht anstehen. (Tietgens, im Vorwort zu ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND ERWACHSENENBILDUNG, Prokop, 1973; in DIE, 2002, S. 117)

Die ökologische Validität der Forschung, also die Nähe zu praktischen Problemen in der Erwachsenenbildung, ist für Tietgens wichtig. Es geht darum, reflektiertes Praxiswissen und wissenschaftlich systematisches Wissen aufeinander zu beziehen. „Forschung“, so Hans Tietgens, „kann den Argumentationszusammenhang der professionellen Tätigkeit, der in der Erwachsenenbildung immer auch Legitimationszusammenhang ist, bestätigen oder in Frage stellen“ (Tietgens, 1992, S. 29). Es sei ein wichtiges wissenschaftsinternes Geschäft, Fragen der Validität, der Reliabilität, der Objektivität von Forschung methodisch und methodologisch abzusichern. Aber noch andere Kriterien sind relevant.

Es geht der Bildungspraxis darum, inwieweit durch empirische Untersuchungen das Deutungspotential angereichert werden kann. Durch Forschung wird also das Vergewärtigen eines Abschnitts der Wirklichkeit erwartet, das differenzierter ist als die Vorstellungen, die unter Handlungsdruck Stehende von sich aus entwickeln können. (ebd., S. 30)

Der viel beschworene, aber selten geleistete Transformationsprozess von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die handelnde Praxis geht mit den Erweiterungen von subjektiven Vorstellungen einher. In der Praxis kommt es notwendig zum Improvisieren, zu immer neuen Probiebewegungen, die manchmal auch durch Routinen abgesichert werden. Der Problemzugang durch Forschung allerdings kann förderlich sein, wenn es nicht nur bei einem Nebeneinander von Handeln und Forschen bleibt, sondern wenn es „Orte der Berührung für die verschiedenen Wege des Erkennens von Zusammenhängen gibt“ (ebd., S. 30). Es ist ein wesentliches Anliegen einer wohlverstandenen anwendungsorientierten Grundlagenforschung, diese „Probiebewegungen der Praxis“ auch aus wissenschaftlicher Sicht zu reflektieren (Schrader, 2019b).

Hans Tietgens hat sich, wie kaum ein anderer in der deutschen Erziehungswissenschaft, für mehrperspektivische Bearbeitungen von Problemlösungen im pädagogischen Raum stark gemacht. Er hat wirkungsvoll den lebendigen Dialog von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung gerade durch die Reihe THEORIE UND PRAXIS vorangebracht. Der sonst so friedliche Hans Tietgens konnte auch sehr aufgebracht sein, wenn dieser humane und rationale Auftrag von Forschung missverstanden wird und wenn pädagogische Forschung zur bloßen Anwendungswissenschaft degradiert wird. Was aus erziehungswissenschaftlicher, aber auch aus bildungspolitischer Sicht am Denken und Handeln des Wissenschaftlers Hans Tietgens so hoch einzuschätzen ist, ist dieses Eintreten für die argumentative Auseinandersetzung, für die faire Einbeziehung sehr unterschiedlicher und interdisziplinärer Positionen (Tippelt u. a., 2009). Was für die Forschung gilt, ist auch in der Praxis von großer Bedeutung, die Förderung empathischer, friedlicher und kultivierter Formen des Miteinander-Redens und Miteinander-Auskommens.

4.3 Disziplinäre Autonomie und interdisziplinäre Kommunikation

Hans Tietgens betonte für THEORIE UND PRAXIS sowohl die Identität der Erwachsenenbildungsforschung als auch die dringend notwendige interdisziplinäre Kommunikation, die ein Kernproblem darstelle.

Wer über EB reflektiert, kommt mit mehreren Fachsprachen in Berührung. Wer sich über EB äußert, muss mit Adressaten rechnen, die ihrerseits verschiedene Fachsprachen beherrschen bzw. von ihnen beherrscht werden. (Tietgens, 1967, in DIE, 2002, S. 26)

Bereits die Diskussion über das Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung dokumentiert, dass Erwachsenenbildung und das *lifelong learning*, das kontinuierliche und kumulative Lernen und dabei auftretende diskontinuierliche Entwicklungs- und Lernprozesse im Blick haben muss. Dies legt aber auch den Diskurs mit anderen Disziplinen – beispielsweise der Entwicklungspsychologie – nahe. Beim Lernen über die Lebensspanne sind individuelle und öffentliche Bildungsprozesse zu analysieren,

denn die Ergebnisse des *lifelong learnings* sind sowohl an die individuelle Motivation als auch an den öffentlichen Support gebunden, was den Diskurs u. a. mit der Politikwissenschaft oder auch der Ökonomie herausfordert.

Obwohl das Lernen in Institutionen im Vordergrund des Interesses steht, ist auch der Einfluss des informellen Lernens zu berücksichtigen – analysiert wird also auch das *lifewide learning*. So spannt sich der Bogen zur allgemeinen Pädagogik und auch zu juristischen oder bildungsphilosophischen Argumenten. Häufig werden in den Vorbemerkungen von Tietgens die historischen und kulturellen Kontexte erläutert, in die die Themen eingebunden sind. Dabei erhöht die Kommunikation mit der Geschichtswissenschaft, der Literaturwissenschaften und der Soziologie das Verständnis für die sich wandelnden Lebens- und Lernumgebungen.

So wichtig die intensive interdisziplinäre Zusammenarbeit ist, so wichtig ist auch die Identität und Autonomie der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung als Disziplin. Hier eine wissenschaftstheoretische Balance zu finden, prägt zahlreiche Publikationen von THEORIE UND PRAXIS (Tietgens, in DIE, 2002, S. 346). Einer Studie ist das offenbar sehr gut gelungen. Sie dokumentiert eine Hinwendung der Erwachsenenbildung zu ihren Adressatinnen und Adressaten und stärkte mit inhaltlicher Substanz die Teilnehmendenorientierung der Erwachsenenbildung.

Neben manchen zwangsläufig begrenzten Einzeluntersuchungen über Teilnehmer an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung war es dann vor allem die sogenannte Göttinger Studie von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg, mit der Bildungsvorstellungen und Wissensinteressen in ihrer Komplexität erfaßt werden konnten. Ihr lebensgeschichtlicher sozialer Bedingungs-hintergrund wurde ebenso deutlich wie die Verflochtenheit von Bildungsvorstellungen und Gesellschaftsbilder [...] Die in der Erwachsenenbildung Tätigen mußten sich zudem durch die aufgewiesene Schere zwischen Bildungseinschätzung und Weiterbildungsverhalten alarmiert fühlen. (Tietgens, in Vorbemerkung zur Studie SOZIALE LAGE UND WEITERBILDUNG, Schulenberg, Loeber-Pautsch & Pühler 1979; in DIE, 2002, S. 214)

Die erwähnte Göttinger Studie (Strzelewicz, Raapke & Schulenberg, 1966) hat zur „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung sicher erheblich beigetragen.

4.4 Interaktion und Kommunikation in der Erwachsenenbildung

Nolda hat in ihrer Einleitung zu der Faksimile-Sammlung der Vorbemerkungen von Hans Tietgens darauf hingewiesen, dass Tietgens dem symbolischen Interaktionismus „bekanntlich eine besondere Eignung für die Erfassung von Problemen der Erwachsenenbildung zubilligt“ (Nolda, 2002, S. 12).

In der Tat hat George Herbert Mead (1934) in seinem Theorieentwurf zum Symbolischen Interaktionismus die Begriffe der sozialen Rollenübernahme und der Empathie geprägt. Mead verfolgte die Frage, wie individuelle Handlungen über wechselseitige Verhaltenserwartungen zu einer Gruppenaktivität und letztlich zur Ausformulierung menschlicher Gesellschaften werden (Joas, 1992). Die zugrunde liegende Idee des von Tietgens geschätzten symbolischen Interaktionismus basiert auf der Überlegung, dass

die soziale Wirklichkeit durch interaktive, aufeinander bezogene Handlungsabläufe und durch den Austausch von Symbolen generiert wird.

In einem Nachwort nehme ich mir die Freiheit, dies in der Bedeutung für die Erwachsenenbildung knapp zu skizzieren. Für Bildungsprozesse ist es konstitutiv, dass der Mensch in der Lage ist,

das mögliche Antwortverhalten des Handlungspartners sich innerlich zu repräsentieren. Diese kognitive Leistung der Rollenübernahmefähigkeit verhilft dem Individuum, das eigene Verhalten an dem Verhalten des anderen auszurichten. Da diese Fähigkeit reziprok stattfindet, wird dadurch ein gemeinsames bzw. kollektives Handeln ermöglicht. (Joas, 1992, S. 251).

Gerade moderne Gesellschaften sind durch eine hohe Diversität an Rollenerwartungen, Werten und Normen zu charakterisieren und steigern durch stetige Veränderungsprozesse ihre Heterogenität in und zwischen den Gruppen (Tippelt, 1986). Dies begünstigt den Nährboden für konfliktgeladene Interaktionen, die beispielsweise durch Interessenantagonismen gegensätzlicher sozialer Gruppen, Prozesse sozialer Ausgrenzung, Überbetonung von Individualismus oder überzogener „Gleichmacheri“ verhärtet werden (Tippelt, 1986, S. 63).

Das soziale Befinden ist nach Vester (1991) keine rein individuelle Angelegenheit, sondern unterliegt einem gesellschaftlichen Kodex. Die Decodierung ist demnach nicht als „private Bewusstseins- und Gedächtnisleistung“ (Vester, 1991, S. 74) zu sehen, sondern geschieht durch gesellschaftlich vermittelte Prozesse, die sich aus Normen und Werten generieren. Im Zusammenhang mit Emotionen kommt der Empathie neben der Rollenübernahmefähigkeit – die eine äußerst wichtige Fähigkeit für pädagogische Fachkräfte darstellt – eine besondere Funktion zu. Empathie ermöglicht dem Individuum, neben kognitiven Prozessen auch Emotionen zu erfassen. Für das Lernen von neuen Kontexten kann Empathie eine besondere Rolle spielen. Das Lernen eines neuen Inhalts erfordert gerade in der Erwachsenenbildung die Bereitschaft, eine neue Sichtweise anzunehmen und sie mit der eigenen in Beziehung zu setzen. Erst wenn es dem Individuum gelingt, eine emotionale Betroffenheit durch eine attribuierende Analyse zu überwinden (Tippelt, 1986, S. 67; Dewey, 1916) kann es eine offene und empathische Haltung einnehmen. Dies wiederum kann die Übernahme neuer Perspektiven – wie das in der Erwachsenenbildung angestrebt wird – unterstützen (Guiora, Brannon & Dull, 1972). Wird zudem ein verallgemeinerter Standpunkt im Sinne der Rollenübernahme eingenommen, vermögen sich Individuen von ihren festgefahrenen Positionen zu lösen und sich die universellen Zielstellungen der Gemeinschaft zu eigen zu machen.

Geradezu im Widerspruch zu diesen Überlegungen steht die von Reckwitz (2018) klug analysierte Gesellschaft der Singularitäten, denn hier fehlt soziale Rollenübernahme und empathische Interaktion: Das Besondere sei Trumpf, das Einzigartige werde prämiert und das Allgemeine und Standardisierte sei eher reizlos geworden. Das neue Maß der Dinge seien die authentischen Subjekte mit originellen Interessen und kuratierter Biografie. Spätmoderne Gesellschaften würden das Singuläre und die

Ich-Bezüge feiern. Wenn es stimmt, dass individualisierte, ja singularisierte Gesellschaften durch frei wählbare Lebensstile, durch den nachlassenden Zugriff von Normen und gemeinschaftlichen Werten geprägt sind, dann würden sich dem Individuum ungeahnte Spielräume eröffnen. Für manche ist dies sicher zutreffend, für andere allerdings kommt es in der singularisierten Ich-Gesellschaft zu einer Abkehr von gemeinwohlorientiertem Denken und Handeln. In dieser kritischen Lesart birgt der Begriff der Singularität also nicht ein Mehr an Freiheit, sondern er beinhaltet negativ eine zunehmende Vereinzelung und Vereinsamung von Individuen sowie eine Zunahme egoistischer, ja narzisstischer Haltungen von Menschen, die die soziale Interaktion und das Gemeinwohl aus dem Blick verlieren. Daraus entstehen neue Aufgaben einer reflexiven politischen und kulturellen Erwachsenenbildung, denn das wechselseitige Verstehen durch Nachvollziehen von individuellen Absichten durch Kenntnis gemeinsamer Regeln bleiben eine Grundvoraussetzung sozialen Lebens (Brumlik, 1983, S. 239) und eine große Herausforderung der Erwachsenenbildung.

Diese Annahmen haben Folgen für das pädagogische Handeln und die Gestaltung pädagogischer Institutionen sowie pädagogischer Professionalisierungsprozesse. Die Fähigkeit zur sozialen Rollenübernahme und Empathie ermöglicht Solidarität und Gemeinschaft, wobei das Eingehen auf den anderen und damit die notwendige pädagogische Teilnehmendenorientierung vielschichtig und mehrperspektivisch ist. Um nur ein Beispiel zu erwähnen: Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner wollen aus einer *wissensgesellschaftlichen* Sicht Problemlösekompetenz und Kreativität fördern, was bei allen Akteurinnen und Akteuren voraussetzt, über basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge) zu verfügen. Gelegentlich wird dies operationalisiert über das kompetente Verfügen der Verkehrssprache, einer basalen Mathematisierungskompetenz, fremdsprachlichen Fähigkeiten, der Kompetenz, Informationstechnologien zu nutzen und die Selbstregulation des Wissenserwerbs zu beherrschen (Baumert & Kunter, 2006). Wer aber erstens zur kognitiv instrumentellen Modulierung der Welt befähigen will, zweitens die ästhetisch expressive Begegnung und Gestaltung von Umwelt (z. B. durch Sprache, Kunst Literatur und Musik) ermöglichen will, drittens den Lernenden helfen will, sich normativ und evaluativ mit Wirtschaft und Gesellschaft auseinanderzusetzen (durch Geschichte, Ökonomie, Politik und Gesellschaftskunde) und viertens auch Probleme konstitutiver Rationalität behandeln will (z. B. durch Ethikunterricht, Philosophie und Religion) wird in der Lage sein müssen, die Motive, das Vorwissen und die Lerninteressen der Lernenden zu verstehen – um daran anzuknüpfen. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Interaktionswissen sowie Beratungswissen bleiben monologisch und unfruchtbar, wenn sie sich nicht an den anderen und ihren Lebenslagen und Lebenswelten orientieren. Expertisemodelle und kompetenztheoretische Konzepte pädagogischer Professionalität bedürfen demnach der Fähigkeit zur Zielgruppendifferenzierung und der praktischen Teilnehmendenorientierung, wenn sie Wirkung und sozialen Bezug entfalten sollen.

5 Fazit

Die Resonanz der Reihe THEORIE UND PRAXIS – ablesbar in den bibliometrischen Analysen – liegt nicht in der Publikation vermeintlich sicherer Prognosen, der Abschirmung „einheimischer“ Begriffe oder der Behauptung kausaler, orts- und zeit-unabhängiger Wirkungsketten. Schon in den 1960er Jahren erkannte Hans Tietgens, dass die interdisziplinäre Kommunikation mit anderen Forschungsdisziplinen und die Interaktion mit der Praxis der Erwachsenenbildung zu einer synthetisierenden Verbreiterung des Wissensstandes in der Erwachsenenbildung führen kann (Tippelt, 2021). Die von Hans Tietgens inspirierte Buchreihe ist durch das Herausarbeiten der Kernaufgaben von Erwachsenenbildung geprägt: der Unterstützung von lernenden Teilnehmenden, der Sensibilisierung und Orientierung für verschiedene Problemlagen, der Reflexion der eigenen Suchbewegungen in unsicheren und sich ständig verändernden Umwelten, dem Kampf gegen Ideologien und gegen vereinfachende Interpretationsschemata. Sein kontinuierliches, klares Eintreten für das aufklärende und demokratische Potenzial von Bildung und von Erwachsenenbildung – weit entfernt von einem nicht einzulösenden Bildungspathos – sondern basierend auf rationalen und reflektierenden Forschungsaktivitäten, kann bis heute Vorbild sein. THEORIE UND PRAXIS trägt seit ihren Anfängen in den 1960er Jahren bis heute zur produktiven, forschenden Auseinandersetzung mit diversen Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung bei. Sie ist aber auch ein Anker für die Aneignung der fachlichen Professionalität des Personals, sowohl durch eine in den letzten Jahrzehnten sich verstärkende systematische Hochschulausbildung als auch durch die Fortbildung in den ausdifferenzierten Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen.

Literatur

- Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.) (2001). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, DIE spezial* (2. Bd.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beer, U. (1977). *Das Alter erlernen*. Braunschweig: Westermann. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/37330>
- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breloer, G., Dauber, H. & Tietgens, H. (1980). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

- Breuer, T., Schaer, P. & Tunger, D. (2020). Relations between relevance assessments, bibliometrics and altmetrics. In G. Cabanac, I. Frommholz & P. Mayr (Hrsg.), *Proceedings of the 10th International Workshop on Bibliometric-enhanced Information*. Retrieval, BIR@ECIR 2020, Lisbon. Verfügbar unter: <http://ceur-ws.org/Vol-2591/paper-10.pdf>
- Brumlik, M. (1983). Symbolischer Interaktionismus. In D. Lenzen & K. Mollenhauser (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Bd. 1) (S. 232–245). Stuttgart: Klett.
- Bynner, J., Schuller, T. & Feinstein, L. (2003). Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 341–361.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). (2010–2020). *Datenreport in Schriften der DGfE*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). (2020). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen: Barbara Budrich.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). (2002). „Vorbemerkungen“ zur *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Faksimile-Sammlung aller Vor- und Nachbemerkungen von Hans Tietgens zu Ausgaben der Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ zwischen 1967 bis 1992. Bonn: DIE.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Chicago: University Press.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Garfield, E. (1996). When to Cite. University of Chicago Press. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 66(4), 449–458. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/4309157>
- Gerl, H. & Siebert, H. (1975). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Gieseke, W. (1988). *Fortbildung und Beratung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung*. Fernuniversität-Gesamthochschule, Fachbereich Erziehungs-, Sozial u. Geisteswissenschaften.
- Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.). (2011). *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Universität.
- Guiora, A. Z., Brannon, R. C. L. & Dull, C. Y. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22(1), 111–130.
- Joas, H. (1992). *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, S. (1990). *Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kempka, A. (2018). *Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K. (1979). *Reflexionsprobleme in der Erziehungswissenschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mader, W. et al. (1991). *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University Press.
- Nittel, D. & Seitter, W. (2005). Biographieanalysen in der Erwachsenenbildungs-Forschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 513–528.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens*. PAELLL. Weinheim: Beltz.
- Nolda, S. (2002). *Einleitung*. In DIE, (S. 7–14). Bonn: DIE.
- Nuissl, E. (2002). *Vorbemerkungen*. In DIE, (S. 5–6). Bonn: DIE.
- Nuissl, E., Dobischat, R., Hagen, K. & Tippelt, R. (2005). *Regionale Netzwerkbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Picht, G. & Edding, F. (1972). *Leitlinien der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2019a). *Lehren und Lernen*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Schrader, J. (2019b). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung: Auftrag und Selbstverständnis eines Leibniz-Instituts. *Erziehungswissenschaft*, 30(59), 29–36. Verfügbar unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/view/34585>
- Schulenberg, W. (1972). *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/37350>
- Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 57, 122–137.
- Siebert, H. (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Strzelewicz, W., Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, H. (1967). *Erwachsenenbildung und Schule*. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1992). Zum Vermittlungsprozess zwischen Altersforschung und Erwachsenenbildung. In W. Saup & H. Tietgens u. a. (Hrsg.), *Bildung für ein konstruktives Altern* (S. 11–36). Frankfurt a. M.: Dt. Volkshochschul Verband.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann
- Tippelt, R. (1986): Bildungsarbeit und Rollenübernahme in der Demokratie aus Sicht des Symbolischen Interaktionismus. In R. Arnold & J. Kaltschmidt (Hrsg.), *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung* (S. 48–73). Frankfurt a. M.: Diesterweg.

- Tippelt, R. (2011). Eröffnungsrede an der Humboldt-Universität Berlin anlässlich der akademischen/wissenschaftlichen Feier für Prof. Dr. Hans Tietgens. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung*. (S. 5–8). Berlin: Humboldt-Universität.
- Tippelt, R. (2021). Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(3), 22–35.
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C. & Kuwan, H. (Hrsg.). (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Titmus, C. (Hrsg.). (1989). *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Kronburg: Pergamon Press.
- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021a): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Ergebnisbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/0dpd-sk78>
- Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021b). *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Methodenbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.57776/w6pb-av75>
- Tunger, D., Bongartz, E.C. & Schrader, J. (2021c): *Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung (Daten zum Ergebnisbericht)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Version 01. <https://doi.org/10.57776/7qhx-s433>
- Vester, H.-G. (1991). *Emotion, Gesellschaft und Kultur. Grundzüge einer soziologischen Theorie der Emotionen*. Opladen: Westdeutscher.
- Weimer, V., Tunger, D., Heck, T. & Rittberger, M. (2021). Eine bibliometrische Analyse – 10 Jahre Frühe Bildung. *Frühe Bildung*, 10(4), 241–247. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000543>
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anmerkung

Für hilfreiche Hinweise und Korrekturarbeiten danke ich Frau Sandra Meyer herzlich.

Vermitteln

EKKEHARD NUISSL

„Vermitteln“ ist ein vielschichtiges deutsches Verb, das wie ein Omnibus die unterschiedlichsten Vorgänge benennt und wie ein Chamäleon seine Farbe wechselt. Es bezeichnet beispielsweise das Zusammenbringen („Ehevermittlung“), das Ausgleichen („zwischen Parteien vermitteln“), das Schlichten („im Streit vermitteln“), das Entschärfen von Konflikten („vermittelnd eingreifen“), aber auch ein „Sich verständlich machen“, ein „Mitteilen“, ein „Zeigen“ und anderes mehr. Im Zentrum des Verbs findet sich das Nomen „Mitte“. Sie ist – auch etymologisch – verwandt mit dem „Medium“. Kommunikationstheoretisch ist dies die Form, mittels derer Inhalte transportiert werden. Im Sinne einer Einheit von Inhalt und Form bedingen sich diese gegenseitig, Medien können Inhalte verformen, Inhalte Medien überfordern. Medien gewinnen ihren Sinn nur im Kontext von Sender, Empfänger und Inhalt. Dies gilt auch für die Mitte. Im soziologischen (und politischen) Verständnis ist die Mitte, aber auch der gemeinsame Bezugspunkt: die „Mitte der Gesellschaft“ etwa. Sie ist der Ort, an dem Gegensätze stillgestellt und Kontroversen ausgeglichen und womöglich beendet sind. Es kann die Mitte zwischen zwei Polen sein, die Mitte im Raum, die Mitte der Leistung („mittelmäßig“).

„Vermitteln“ bezieht sich auf diese Mitte, geht von ihr aus und hat sie als Ziel. Vermitteln ist niemals anstößig, schafft keine Gegensätze, sondern vereinbart sie im günstigen Fall miteinander, ist eine Variante des dialektischen Prinzips. Letztlich auch eine Wärmemetapher für Interaktion und Kommunikation jeder Art, da es inhaltsneutral (nicht selten auch inhaltsleer) ist. Vermitteln korrespondiert mit dem Begriff des „Gegensteuerns“, mit dem das Vermeiden von Extremen angezeigt ist – auch dieser Begriff spielt eine bedeutende Rolle in der Geschichte der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS). Vermitteln ist das Zauberwort für Ziel und Tätigkeit der PAS in den gut dreißig Jahren, in denen das Institut von Hans Tietgens geleitet wurde. Das Institut, so hieß es in seinem Selbstverständnis, vermittelt (vor allem) zwischen Wissenschaft und Praxis. Als ich 1991 sein Nachfolger wurde, war ich aufgerufen, zu verstehen, um was es sich dabei handelt. Ich habe die PAS beim Übergang zum DIE behutsam von diesem Begriff entfernt, darauf werde ich zurückkommen. Ich verfolge hier die Frage, was sich in der Geschichte der PAS mit diesem Begriff verbindet. Dies will ich anhand schriftlicher Dokumente, aber auch eigener Erinnerungen tun.

1 Vermittelte Praxis

Im Jahr 1957, vor nunmehr 65 Jahren, hat laut Pressemeldung „der Deutsche Volkshochschulverband [...] in Frankfurt am Main eine pädagogische Arbeitsstelle eingerichtet. Dieses Institut soll neben koordinierenden Aufgaben der verschiedensten Art vor allem den Landesverbänden und dann den einzelnen Volkshochschulen praktische Hinweise für die pädagogische Arbeit geben“ (Nuissl, 2008, S. 4). Das Institut hatte drei wissenschaftliche Mitarbeiter und eine Verwaltungsangestellte. Es wurde von Beginn an über den Bundeshaushalt finanziert. Auf Beschluss des Bundestags war dort ein entsprechender Etatposten verankert worden. „Vermittlung“ als Aufgabe des Instituts, der „Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes“ (PAS), wird zuerst im Bericht über das Rechnungsjahr 1958/59 genannt, den der Leiter der ersten drei Jahre, Willy, im Juni 1959 vorlegte:

Die PAS wurde gegründet, um diese Arbeit der einzelnen VHS und Landesverbände in verschiedener Richtung zu ergänzen. Ihr fällt die Aufgabe zu, die Erfahrungen und Anregungen der einzelnen Landesverbände und VHS in einer Art Clearingstelle für die ganze Bundesrepublik zu vermitteln und weiterzugeben [...] und schließlich wissenschaftliche Bearbeitung und Forschung auf dem Gebiet der EB anzuregen oder in die Wege zu leiten. (S. 2)

Hier wird zwar Vermittlung als Aufgabe der PAS genannt, diese jedoch nicht auf ein zu vermittelndes Gegenüber von Wissenschaft und Praxis bezogen, sondern auf die Einrichtungen und Verbände der Praxis untereinander – eingengt auf die Volkshochschulen. Der Begriff „Clearingstelle“ innerhalb des Volkshochschulverbandes als Charakterisierung der PAS hat in ihrer weiteren Geschichte keine Bedeutung mehr. Die Wissenschaft erscheint als letzte von weiteren, großenteils sehr konkreten Aufgaben. Sie soll zur Erwachsenenbildungsforschung angeregt und initiiert, aber nicht „vermittelt“ werden. Eine „Wissenschaft“ der Erwachsenenbildung, die personell, quantitativ und qualitativ zu benennen gewesen wäre, etwa an Hochschulen oder in Instituten, gab es zu jener Zeit in Deutschland nicht.

Eine Grafik verdeutlicht diese auf die Volkshochschulen bezogene Vermittlungstätigkeit eindrucklich, sie erschien allerdings erst über zehn Jahre später im Jahresbericht (JB) 1975 eingeführt mit den Worten: „Ein wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb steht in Wirkungszusammenhängen, die sich aus seinen Kommunikationswegen und -mitteln ergibt (sic!). Dieser Zusammenhang (kann) in einer Skizze dargestellt werden“ (JB, 1975, S. 5).

Interessant sind mehrere Aspekte an dieser Grafik, die um die PAS im Zentrum herum aufgebaut ist. Der Rechtsträger der PAS, der Deutsche Volkshochschulverband, hat Bezüge zu den Landesverbänden. Er verfügt über zwei Ausschüsse, den pädagogischen und den Organisationsausschuss, steht der PAS vor und ist in deren Kuratorium vertreten, hat jedoch keinen direkten Bezug zur „Wissenschaft“, die in dem Schaubild nur eine marginale Rolle spielt. Der PAS selbst sind Volkshochschul-Arbeitskreise, Fachbereichskonferenzen und Projektgruppen zugeordnet. Und sowohl

„intern“, im Verband, als auch gegenüber anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen, der bildungspolitischen und der pädagogischen Öffentlichkeit stellt das schriftliche Material der PAS Bezüge her.

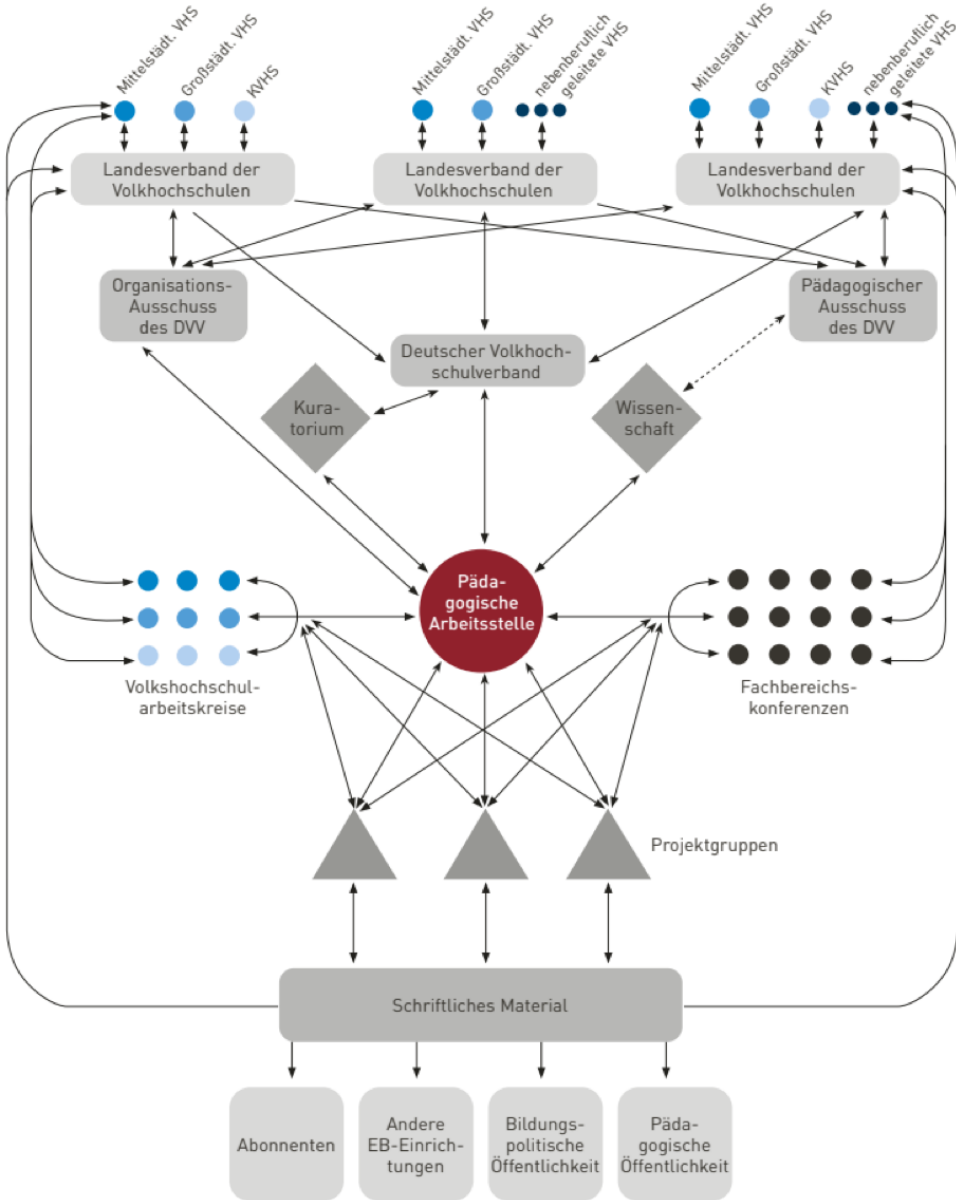


Abbildung 1: Kooperationsnetz (PAS/DVV, 1994, Blatt 18.501)

Vermittlung findet diesem Schaubild zufolge, soweit sie sozial abläuft, fast ausschließlich innerhalb des Volkshochschul-Verbandes statt. Von besonderem Gewicht sind dabei die Arbeitskreise und die Fachbereichskonferenzen, was die Bedeutung der PAS betrifft. Über die von ihm in den 1970er Jahren aufgebauten Fachbereichskonferenzen hat das Institut direkten Kontakt zu den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden der Volkshochschulen. Sie werden von den entsprechenden Beschäftigten in der PAS (die analog den Fachbereichen der Volkshochschulen strukturiert war) betreut und geleitet, einschlägige Materialien, Publikationen und Arbeitshilfen verbreitet, geben Hilfen und Anregungen. Über diese Konferenzen (Teilnahme der Fachbereichsleitungen) erfährt die PAS auch von neuesten Entwicklungen, von Problemen und Ansätzen, von Unterstützungsbedürfnissen. Die Konferenzen ergaben sich aus der Natur der Sache, der unterschiedlichen Fachdidaktiken und Interessen an unterschiedlichen Themen. In ihnen wurde fachlich gearbeitet und Fortbildung betrieben.

Die Volkshochschul-Arbeitskreise – großstädtisch, mittelstädtisch, regional – wurden von der PAS, initiiert von Hans Tietgens, bereits zehn Jahre zuvor ins Leben gerufen. Dort ging es um die Fragen und Probleme der Volkshochschulen als Ganzes, Teilnehmende waren jeweils die Leitenden. Das Argument zur Bildung dieser drei Arbeitskreise lag darin, eine überschaubare Größe zu haben. Vor allem aber darin, dass die Einrichtungen abhängig vom jeweiligen regionalen Kontext unterschiedliche Probleme und Interessen haben. De facto erfüllten diese drei „Leiterkreise“ für die PAS und Tietgens drei Funktionen: Aufbau und Pflege personaler Verbindungen, Austausch von Informationen und Erfahrungen sowie Einfluss auf Entwicklungen im DVV. Die PAS und Tietgens verfügten auf diese Weise über einen Zugang zur Praxis ohne den Umweg über die Verbände, gewissermaßen eine verbandliche Welt jenseits verbandlicher Strukturen: Beide Konferenzsysteme – die Leiterkreise und die Fachkonferenzen – hatten keine formale Verbindung zu den Landesverbänden des DVV.

Die genaue Kenntnis und die dichte Kommunikation mit der vhs-Klientel in der Praxis bestimmte auch die Weise, in der Wissen vermittelt wurde. In den Vorbemerkungen zu dem Band *ERWACHSENE IM FELDE DES LERNENS UND LEHRENS* (1971), den er zusammen mit dem ehemaligen PAS-Mitarbeiter Johannes Weinberg, Professor in Münster, verfasste (dem ein zweiter Band folgen sollte, der – ungewöhnlich für Tietgens – nicht erschien), gibt Tietgens einen Einblick:

geht der vorgelegte Band von den heutigen Arbeitsbedingungen aus [...]. Er berücksichtigt ferner, dass Mitarbeiter in der EB zum großen Teil nur allmählich an Neuerungen zu gewöhnen sind. Das gilt sowohl für die Arbeitssituation selbst als auch für das Vokabular, mit dem sie untersucht und diskutiert wird. Deshalb fehlt zwar in den folgenden Kapiteln die Perspektive auf zu erwartende, neue Vermittlungssysteme nicht, aber es wird inhaltlich und sprachlich mit einiger Vorsicht darauf angespielt. Es wäre für die Praxis irritierend, wenn sie mehrere Stufen des theoretischen Weiterdenkens mit einem Schritt nehmen sollte. (1971, in *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*, 2002, S. 84–85)

Die dichte Kommunikationsstruktur, welche die PAS auf diese Weise mit den rund eintausend Volkshochschulen in der Bundesrepublik schuf, befähigte sie nicht nur dazu, innerhalb des Verbandes zu vermitteln, sondern auch ein Seismograf für die Ent-

wicklung der Weiterbildung zu werden. Dazu trugen nicht nur die vielfältigen Interaktionen bei, sondern auch Vertrauen und Offenheit der Menschen gegenüber der PAS. Weite Bereiche der Praxis (betriebliche, kirchliche, gewerkschaftliche usw. Erwachsenenbildung) wurden allerdings in dieses Netzwerk nicht einbezogen, was wiederholt zu Spannungen führte. Auch die Tatsache, dass der Staat einem unter mehreren Verbänden ein veritables Institut auf Dauer finanzierte, fand keineswegs Zuspruch außerhalb des Volkshochschulverbandes. Der Verweis darauf, dass diese Verbände und Einrichtungen von den gedruckten Erzeugnissen der PAS Gebrauch machen konnten (die „Öffentlichkeit“, s. Abb. 1 im Schaubild unten), wurde nicht wirklich als ausreichend empfunden.

Der Nutzen dieser Arbeit für die Volkshochschulen und ihre Beschäftigten war offenkundig: Die PAS und Hans Tietgens trugen wesentlich zur kontinuierlichen Qualifizierung und Professionalisierung der Volkshochschulen und ihrer pädagogischen Beschäftigten bei. Unterstützt wurde dies in den 1960er Jahren durch berühmte Seminare, in denen Hans Tietgens vhs-Mitarbeitende fortbildete. Innerhalb des Verbandes der Volkshochschulen, insbesondere in den von ihm gebildeten Arbeitskreisen und Konferenzen, war dies kontinuierlich möglich. „Hauptgewicht wurde wieder daraufgelegt, die regelmäßigen Dienstleistungen – Publikationen für die Abonentinnen und Abonenten und Konferenzen für die vhs-Mitarbeitenden – sicherzustellen“ (JB, 75, S. 8).

Hans Tietgens, dem Leiter der PAS, war diese Kommunikationsstruktur auf den „Leib geschnitten“ – kein Wunder, hatte er sie doch selbst so gestaltet. Die PAS eigene Struktur innerhalb des Verbandes ermöglichte es ihm, Vorgänge früh zu erkennen und zu interpretieren, Sichtweisen zu beeinflussen und (ganz wichtig für ein verbandsabhängiges Institut) die Aufträge an die PAS nicht nur zu beeinflussen, sondern oft auch sich selbst – über die Gremien „vermittelt“ – zu erteilen. Über zielgerichtet formulierte und eingegebene Arbeitspapiere, persönliche Gespräche und Beratungen und eine offizielle Zurückhaltung als Person und als Institut hatte er seinen Verband „im Griff“.

2 Vermittelte Wissenschaft

Eigentlich war das Schaubild zu dem Kooperationsnetz der PAS (s. Abb. 1) im Jahr 1975 eine Überraschung; mit einer derart marginalisierten Rolle der Wissenschaft war zu diesem Zeitpunkt nicht (mehr) zu rechnen. Bereits ab 1967 definierte sich die PAS in ihren Publikationen, insbesondere der Reihe THEORIE UND PRAXIS, folgendermaßen:

„Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes versucht als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis zu vermitteln“.

Hier werden zwei gleichberechtigte Pole genannt, die es zu verbinden, die es zu „vermitteln“ gilt: Forschung und Berufspraxis. Mit der Tietgens' eigenen Vorsicht und

Untertreibung vermittelt die PAS nicht, sondern sie „versucht“ es nur. Der Anspruch ist damit nicht zu hoch, ein Versagen entschuldbar. In der im Text folgenden Konkrektion geht es allerdings nur darum, der Berufspraxis Hilfen zur Verfügung zu stellen, nicht der Forschung:

Sie stellt den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung und gibt folgende Publikationsreihen heraus: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Materialien zur Erwachsenenbildung – Bibliographien zur Erwachsenenbildung – Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung – Berichte, Materialien, Planungshilfen – Forschung, Begleitung, Entwicklung.

Die Hilfen, so liest es sich, bestehen aus sechs Publikationsreihen. Vermittlung erscheint hier als Einbahnstraße von der Forschung zur Praxis, die zudem – um im Bild des Straßenverkehrs zu bleiben – nur aus einer Spur besteht, den Publikationen. Im Rückblick auf 25 Jahre Institutsgeschichte (1982) liest es sich differenzierter:

Die PAS versteht sich als ein wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb. Sie übt eine Vermittlungsfunktion zwischen Forschung und Erwachsenenbildungspraxis aus. Ihre Service-Leistung besteht darin, Einsichten und Ergebnisse der Wissenschaften für den Praxisbedarf aufzuarbeiten und zugleich aus dieser Praxiserfahrung eine Rückkoppelung für die weitere Forschung zu bewirken. (Tietgens, 1982, S. 33)

Auch hier ist die Vorsicht Tietgens' erkennbar: Die PAS „ist“ nicht ein wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb, sondern „versteht“ sich als solcher. Jedoch: in der Einbahnstraße herrscht nun Gegenverkehr.

Tatsächlich ist im deutschen Bildungswesen in diesen fünfzehn Jahren zwischen 1967 und 1982, insbesondere auch in der Erwachsenenbildung, enorm viel geschehen. Gutachten und Beschlüsse des Bildungsrates und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung lagen 1970 und 1973 vor, mit der Definition der Erwachsenenbildung als des vierten Bildungsbereichs. Seit 1970 begannen fast alle Länder, Weiterbildungsgesetze (und im Folgenden auch Bildungsurlaubsgesetze) zu verabschieden, mehrere Hochschulen eröffneten Studiengänge mit dem Schwerpunkt Weiterbildung, Professuren für Erwachsenen- und Weiterbildung wurden geschaffen, Forschungsprojekte zur Erwachsenenbildung wurden in größerem Stil finanziert und realisiert, in der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurde eine Sektion „Erwachsenenbildung“ gegründet. Die Zahl der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Feld wuchs sprunghaft an, die bildungspolitischen Debatten und viele empirischen Forschungen fokussierten sich auf Erwachsenenbildung. Es entstand in den 1970er Jahren überhaupt erst die personelle, strukturelle und institutionelle Substanz, um von einer Wissenschaft der Erwachsenenbildung und einer entsprechenden Forschung zu sprechen. Und nicht zu Unrecht wird in vielen zeitgenössischen Publikationen darauf verwiesen, dass die PAS mit ihrer Arbeit einen nennenswerten Anteil an dieser Entwicklung hatte.

Die verwendeten Begriffe für diese Substanz der Wissenschaft der Erwachsenenbildung sind bei der PAS – bei Tietgens – vor allem drei: „Forschung“, „Wissenschaft“

und „Theorie“. Im Sinne des „Vermittelns“ sind alle drei gemeinsam als das Gegenüber von „Praxis“ zu verstehen – zwischen diesen beiden Polen gilt es zu vermitteln. Man könnte auch sagen: Alles, was sich mit der Erwachsenenbildung beschäftigt und nicht „Praxis“ ist, muss mit derselben vermittelt werden. Es geht nicht darum, etwa Theorie mit Forschung oder Wissenschaft mit Theorie zu vermitteln – der Bezugspunkt des Vermittelns ist die Praxis. So bleibt die Verwendung der Begriffe Theorie, Wissenschaft und Forschung im Vermittlungskonzept der PAS oft vage. Wesentlich konkreter und eindeutiger sind Situation und Probleme der Praxis, der Qualifikation der Lehrenden, ihrer Ausbildung und ihrer Arbeitssituationen benannt.

In den 1960er Jahren, als es noch kaum Personen und Forschungen zur Erwachsenenbildung in Deutschland gab, behalf sich Tietgens mit einem Blick über den nationalen und den disziplinären „Tellerrand“. Zum einen veröffentlichte er im Ausland erschienene Werke in deutscher Sprache und speiste sie in die deutsche Diskussion ein. Zum anderen publizierte er (erwachsenen)bildungsrelevante Forschungsergebnisse und Beiträge aus anderen Disziplinen als derjenigen der Erziehungswissenschaft.

Auffällig ist neben der starken Beteiligung des Herausgebers als Autor (in der Reihe THEORIE UND PRAXIS) die Fülle von Disziplinen [...]. Neben der Erziehungswissenschaft und ihrer Geschichte werden Psychologie, Jurisprudenz, Ökonomie, Naturwissenschaften und Fremdsprachen berücksichtigt. (Nolda, 2002, S. 8)

Die Dualität von Theorie/Wissenschaft/Forschung und Praxis ist ein durchgehender Topos in den Werken von Tietgens. Es ist, als hätte er vorausgeahnt, dass die PAS als DIE in der Zukunft Mitglied der Wissenschaftsgemeinschaft sein sollte, die sich nach dem Universalgelehrten Leibniz benennt und dessen Prinzip „Theoria con praxi“ zum Motto gemacht hat. Am prominentesten verwendet es Tietgens als Namen für die von ihm begründete (1967) Buchreihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG, in der viele bedeutende Arbeiten veröffentlicht sind, eine Reihe, die im DIE weitergeführt wurde und die es heute, nach über fünfzig Jahren, immer noch gibt.

3 Wissenschaftliches Institut

Seit Entstehen der PAS wird sie – insbesondere von Tietgens selbst – als „wissenschaftliches“ Dienstleistungsinstitut apostrophiert. Man muss fragen, inwiefern sie das eigentlich war. Tietgens ist ein Verfechter wissenschaftlicher Grundlegung praktischen Tuns. Sein Bestreben ist, eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu entwickeln, zu unterstützen, aufzubauen, um Erwachsenenbildung professioneller zu machen. Eine Profession ist die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung erst dann, wenn sie auch wissenschaftlich „unterfüttert“ ist. Der Sinn von Wissenschaft in diesem Bildungsbereich ist es seinem Verständnis nach, professionelle Arbeit zu ermöglichen und zu befördern. Wissenschaft ohne Forschung – so Tietgens –, kann es nicht geben.

Aber Wissenschaft der Erwachsenenbildung ohne deren Praxis schon gar nicht – so sein Credo.

Wissenschaft ist kein geschützter Begriff. Jeder Mensch, der wissenschaftlich arbeitet, kann als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler bezeichnet werden. Jedoch haben sich formale Indikatoren für die Gültigkeit des Begriffs angesammelt, allen voran der akademische Grad eines Doktors und der Status der Zugehörigkeit zu einer wissenschaftlichen Institution. In der PAS aber war bis in die 1990er-Jahre hinein kaum jemand promoviert oder im wissenschaftlichen Kontext (an Universitäten z. B.) aktiv. Eher im Gegenteil: Akademische Qualifizierungsintentionen (etwa Promotionen, Habilitationen) wurden von Tietgens höchst ungern gesehen und realisierten sich, wenn überhaupt, ohne seine Kenntnis im Verborgenen – so etwa die Habilitation (!) einer langjährigen Mitarbeiterin. „Tietgens war wie der Teufel hinter der armen Seele her, dass seine Mitarbeiter nicht noch nebenbei promovierten [...]. Tietgens wollte keine Promotionen, denn das hätte er gegenüber dem Verband nicht vertreten können – dachte er damals jedenfalls“, sagt Herbert Bohn, ein langjähriger PAS – Mitarbeiter (Nuissl, 2007, S. 112). Im Hintergrund stand immer die Zugehörigkeit der PAS zum Volkshochschulverband und zu den Volkshochschulen, die befürchteten, die Unterstützung durch „ihr“ Institut zu verlieren, wenn es in den praxisfernen Höhen der Wissenschaft verschwände.

Auch fand in der PAS keine eigene Forschung statt. Begründet wurde dies mit den zu knappen Ressourcen, die mit den Dienstleistungen für die Praxis voll ausgelastet waren. Deshalb finden sich in den offiziellen Dokumenten immer wieder Sätze wie dieser: „Gegenwärtig muss sich die PAS bei ihrer Finanzlage und bei ihrer Aufgabengewichtung darauf beschränken, Forschungsergebnisse bekanntzumachen bzw. die Übersetzung in den Verwendungsbereich anzuregen und zu unterstützen und aufgrund der dabei gewonnenen Erfahrungen Forschungsgruppen zu beraten“ (JB, 1978, S. 10). Die PAS agierte somit als Anreger von externen Forschungsarbeiten, in den Anfangsjahren auch vom Institut gefördert. Themen und Inhalte ergaben sich häufig aus Fragen und Problemen der Praxis – insofern also eine konkrete Vermittlung an die Wissenschaft. Die Arbeitsplananalysen jener Zeit waren in der PAS durchaus forschungsnah, folgten methodisch und theoretisch jedoch noch nicht den Anforderungen an Forschungsvorhaben.

Der Leiter selbst, Hans Tietgens, war promoviert, forschte aber selbst kaum (wenn, dann meist zu historischen Fragen), an der Universität Marburg war er ab Ende der 1970er-Jahre Honorarprofessor. Einen Ruf als Professor an die Fernuniversität Hagen lehnte er ab, die Arbeit in der PAS oder besser: für die Erwachsenenbildung mit den Mitteln der PAS, war ihm wichtiger. Wie hätte er als ein einfacher Universitätsprofessor in einem solchen Ausmaß Einfluss auf die Erwachsenenbildung in Deutschland nehmen können? In der Wissenschaft der Erwachsenenbildung jener Zeit war er aber – neben Horst Siebert – der produktivste Autor. Seine Texte waren nur in wenigen Ausnahmen Ergebnisse von eigenen Forschungen und Untersuchungen, sondern entweder Vermittlungen wissenschaftlicher Ergebnisse in die Praxis hinein oder aber seiner Erkundungen in der Praxis. Ohne Übertreibung ist anzunehmen,

dass nur ein Bruchteil seiner Publikationen heutzutage den Weg durch ein Peer Review bestanden hätte, zu sehr beruhen sie auf Vermutungen, Beobachtungen, Eindrücken und Gedanken ohne „wissenschaftliche“, mit überprüfbaren Daten belegte Absicherung.

Gleichwohl: Fast immer trifft Tietgens den Punkt. Seine Beobachtungsgabe, Analysekompetenz und Kombinationsfähigkeit sind ungeheuer beeindruckend, die Ganzheitlichkeit seiner Folgerungen zwingend und manchmal überraschend. Man muss die Frage daher umdrehen: Welche Wissenschaft leistet heute das an holistischer Gesamtsicht, was Tietgens verknüpfend und vermittelnd zu Papier (und ins Gespräch) bringt? Die Generation der Hochschullehrer, die auch aufgrund der Arbeit der PAS an den Universitäten begannen, das Fach zu vertreten, war für ihn eine Art hoffnungsvoller Nachwuchs, den es zu steuern und zu fördern galt. Und – gewissermaßen als Gegenleistung – bezog sie sich auch auf ihn.

Letztlich basierte die Bezeichnung „wissenschaftlich“ für die damalige PAS auf einem Umkehrschluss: Wenn die Einrichtung nicht selbst Bildungsarbeit leistet, dann ist sie keine Einrichtung der Praxis, sondern eine der Wissenschaft – in der Dualität von Wissenschaft und Praxis gedacht. Weder vom Personal noch von der in ihr verrichteten Arbeit her war sie ein wissenschaftliches Institut.

Jedoch: Um Projektaufträge und deren Finanzierung zu vereinfachen, bugsierte das zuständige Bundesministerium die PAS im Jahr 1977 auf die „Blaue Liste“, das Instrument der Forschungsförderung von Bund und Ländern, das zu jener Zeit etwa vierzig Forschungsinstitute umfasste. Dazu schrieb Tietgens im Jahresbericht 1978:

Die Mitte des vergangenen Jahres von der Ministerpräsidentenkonferenz beschlossene Aufnahme auch der Pädagogischen Arbeitsstelle in die sogenannte „Blaue Liste“ und damit in die Reihe der von Bund und Ländern gemeinsam geförderten Institute hat für die Arbeit selbst keine Veränderungen erbracht. (JB, 78, S. 5)

Was er verschwieg: Es handelte sich um ein Förderungsinstrumentarium für die Forschung, nicht für die Praxis und nicht für die „Vermittlung“ – allenfalls für den Service für die „Wissenschaft“. Offenbar erwähnte er diesen Umstand nicht, um den verbandlichen Kontext zu beruhigen. Tietgens wusste von Anfang an, dass hier ein gefährlicher Zielkonflikt für die PAS lag, die eindeutig eher auf die Praxis und auch dort nur auf die Volkshochschulen orientiert war, welche ja nur etwa ein Viertel der institutionalisierten Praxis ausmachten. Einige Jahre später stand dieses Thema im Fokus:

Keinen direkten Einfluss auf Arbeitsinhalte und Arbeitsformen – der oftmals vermutet wurde – hatte die Aufnahme der PAS in die ‚gemeinsame Förderung von Einrichtungen der wissenschaftlichen Forschung‘ durch Bund und Länder im Jahre 1977. (Tietgens, 1982, S. 30)

Offensichtlich hatten Personen im DVV und den Volkshochschulen die Bestimmungen des Förderinstrumentariums der „Blauen Liste“ gelesen. Es galt wieder beruhigende Worte zu finden und den Spagat fortzusetzen. Aus der Sicht eines Mitarbeiters:

Bis Mitte der 80er Jahre war das Institut immer in der Zwickmühle zwischen Verbandsinstitut und wissenschaftlichem Laden. Es durfte nicht zu viel Wissenschaft betrieben werden, weil dann die Volkshochschulen nicht mehr mitgemacht hätten; es durfte aber auch nicht zu wenig Wissenschaft gemacht werden, weil sonst kein Geld aus Bonn mehr geflossen wäre [...]. In dieser Zwickmühle musste Tietgens sich bewegen, das musste er austarieren. (Bohn, 2007 in Nuisssl, 2007, S. 112)

Wie für alle Institute der „Blauen Liste“ stand 1984 jedoch eine Evaluation durch den Wissenschaftsrat an. Erwartungsgemäß mahnte der Wissenschaftsrat bei einer insgesamt sehr positiven Bewertung der Institutsarbeit deren wissenschaftliche Seite an:

Der Wissenschaftsrat sieht die PAS als „Schaltstelle“ zwischen der Wissenschaft und der Erwachsenenbildung an den Hochschulen und der beruflichen Praxis der Erwachsenenbildung [...]. Die PAS ist an der Konstituierung der Erwachsenenbildung als eigenständigem Gebiet der Erziehungswissenschaft beteiligt [...]. Zugleich hat sie für die wissenschaftliche Fundierung und Reflexion der Praxis Beiträge geleistet. [...] Künftig sollte ein besseres Gleichgewicht zwischen Serviceleistungen für Wissenschaft und Praxis erreicht werden, jedoch nicht auf Kosten der Praxisorientierung der PAS. Es sollte dadurch geschehen, dass die Ressourcen für die Entwicklung der wissenschaftlichen Kompetenz der PAS erweitert werden. (Wissenschaftsrat, 1984; JB, 1985, S. 5)

Als Reaktion auf die Evaluation durch den Wissenschaftsrat konstruierte Tietgens eine „Querschnittsabteilung“ in der PAS, in der Forschung, Fortbildung und Evaluation vereint und ein akademischer Mitarbeiter mit Forschungsaufgaben betraut wurde. Es blieb jedoch die volkshochschulanaloge Organisationsstruktur der PAS nach Fachbereichen und die auf die Praxis zielenden Arbeitsschwerpunkte. Somit blieb auch die Zwickmühle, in der sich das Institut zwischen Wissenschaft und Praxis befand – für viele weitere Jahre bis in die ersten Jahre meiner Amtszeit.

4 Dienstleistungen und Service

Die PAS war ein Dienstleistungs- oder der späteren Definition der Blauen Liste zufolge: ein Serviceinstitut. Sie erbrachte Dienstleistungen für die Praxis und für die Wissenschaft, die „Vermittlung“ selbst war letztlich ein zusätzlicher Service. Die Dienstleistungen für die Praxis bestanden aus Gedrucktem (die PAS verfügte über eine eigene, voll ausgelastete Hausdruckerei), aus sozialer Interaktion und aus Dokumentationen.

Das Gedruckte bestand – für den Gebrauch im Verband – zum überwiegenden Teil aus sogenannter „grauer“ Literatur. Ein Umstand, der angesichts der vielen „offiziellen“ Publikationen der PAS und ihres Leiters leicht übersehen wird. Eines der Hauptwerke für die Arbeit der Volkshochschulen war das fast ausschließlich von Tietgens selbst bestückte „Handbuch“, ein unansehnlicher Leitz-Ordner, der im Laufe der Jahre auf mehrere hundert Seiten anwuchs. Hier wurden jeweils aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zusammengefasst, transformiert und an die Beschäftigten „vermittelt“. „Arbeitspapiere“ für die Sitzungen von Arbeitskreisen und Konferenzen,

Unterlagen zur Fortbildung und Kursplanung, vielfältige Produkte aus den zahlreichen Projekten etwa zu Sprachen und Alphabetisierung ergaben jährlich ein breites Spektrum an Arbeitsmaterial. Nutznießende waren hier ausschließlich die Mitarbeitenden der Volkshochschulen.

Auch die kontinuierliche und formal geregelte soziale Kommunikation richtete sich nur in den Verband. Sie konzentrierte sich hauptsächlich auf den Erfahrungsaustausch untereinander, das Lösen von Problemen, das Erarbeiten von Perspektiven. Allerdings wurden oft verbandsexterne Expertinnen und Experten eingeladen, einen Vortrag zu halten oder einen anderen Input zu geben. Sei es mit dem Ziel der Fortbildung (Vermittlung), sei es mit dem Ziel der Debatte um neue oder andere didaktische Ansätze. Die Konferenzen und Sitzungen der PAS boten in den Volkshochschulen wertgeschätzte und begehrte Möglichkeiten der Reflexion und Weiterentwicklung. Dies galt auch für die Fortbildungsseminare der PAS – immer mit Anwesenheit von Tietgens – die allerdings vor allem ihrer Dauer wegen (2 Wochen) nach den 1960er Jahren immer seltener stattfanden.

Die dritte Form von Dienstleistungen war diejenige, die am ehesten als Dienstleistung zwischen Wissenschaft und Praxis vermittelt: Dokumentation und Statistik. Die PAS hielt eine sehr gut bestückte Bibliothek und publizierte regelmäßig eine teilweise kommentierte Bibliografie zur Erwachsenenbildung. Mit der Sammlung der „Arbeitspläne“ (Programmhefte) der Volkshochschulen legte das Institut einen dokumentarischen „Schatz“ an, der innerhalb der PAS analysiert wurde (auch von Tietgens selbst) und externen Wissenschaftlern zur Verfügung stand. Die PROGRAMMANALYSE gehört fünfzig Jahre später zu den in der Erwachsenenbildung spezifischen Forschungsmethoden. Und schließlich begann die PAS mit der Volkshochschulstatistik, die mit ihren jährlich gelieferten Daten Grundlage zahlloser wissenschaftlicher Arbeiten zu Stand und Entwicklung der Volkshochschulen und – in einer Extrapolation – der deutschen Erwachsenenbildung insgesamt wurde. Ohne Übertreibung kann man sagen, dass besonders die Statistik zu Status und Wertschätzung der Volkshochschulen beigetragen hat. Hier lieferte die PAS der Wissenschaft einen wichtigen Baustein für deren Arbeit auf verlässlicher Grundlage.

Das zentrale Medium des Vermittelns ist für Tietgens das geschriebene und publizierte Wort. Bekannt ist vor allem die Buchreihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG, die es bis heute gibt. De facto verhielt es sich aber weit differenzierter. Bücher und Buchreihen, Arbeits- und Diskussionspapiere, Stellungnahmen, Berichte, Materialien und Dokumentationen sind die mediale Klaviatur, auf der er mit seinem Institut unentwegt spielt. Je nach Thema, Anlass, Ziel und kommunikativem Kontext variiert er Gestalt und Reichweite des Geschriebenen. Und zu erhöhter Reichweite (und teilweise auch Wirkung) brachte das gedruckte Wort das PAS-Abonnement, mit dem die meisten der publizierten PAS-Produkte ab 1967 regelmäßig und kontinuierlich erhältlich waren. Insbesondere die Volkshochschulen verfügten über das Abonnement, viele größere unter ihnen auch mehrfach.

An die Hamburger Volkshochschule wurden, als ich meine Arbeit dort begann, regelmäßig acht Abonnements geliefert – die zu bezahlen waren. Eine Evaluation er-

gab, dass ihre Nutzung in keinem Verhältnis zu den Kosten stand; ich veranlasste daher die Kündigung einiger der Abonnements, was nicht nur freundlich kommentiert wurde. Andererseits: Als ich 1990 in der Funktion des Direktors der Hamburger Volkshochschule die Volkshochschule der Partnerstadt Dresden besuchte, nahm ich einiges aus dem Abonnement als Geschenk mit: Arbeitshilfen, Bücher, Dokumentationen, Selbststudienmaterial. Die Mitarbeitenden der vhs Dresden waren zutiefst beeindruckt von der Breite und Reichweite des Materials, auch wenn sie verwundert die Arbeiten zum Analphabetismus registrierten: „Den gibt es bei uns in der DDR nicht“, so die Reaktion.

Die Reihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG war das Flaggschiff unter den Publikationsreihen, die Tietgens gründete und beendete – und die einzige Reihe mit Kontinuität. Über einen Zeitraum von 25 Jahren schrieb Tietgens zu nahezu jedem Band in dieser Reihe (von 1967 bis 1992) „Vorbemerkungen“ oder (ausnahmsweise auch) „Nachworte“. Sie wurden zu Ehren seines achtzigsten Geburtstags in einer Faksimile-Ausgabe zusammengestellt und 2002 in einer begrenzten Auflage veröffentlicht. Sie sind eine Fundgrube für das, was Tietgens unter Vermittlung verstand und eine Sammlung bemerkenswerter Texte dazu, wie er sie realisierte. „Vorbemerkungen“: eine von ihm kreierte und geprägte Textform, die wenig mit formalen Pflichtübungen oder systematischen Vorworten zu tun hat. Sie wirken wie ein Gespräch des Reihenherausgebers mit dem Produkt, seinem Autor und dem Thema. Der Begriff „Vorbemerkungen“ ist kennzeichnend für Tietgens: bescheiden, bewusst verkleinernd – wie beiläufig. Dabei sind die Texte profunde Einordnungen des Buches, dem sie vorangestellt sind, Reflexionen zum Thema, Fragen und Anregungen. Es sind keine Rezensionen, die kritisch Qualität und Reichweite des Buches analysieren – das war nicht nötig. Denn alle Publikationen sind von ihm angeregt und im Entstehen begleitet worden.

Die Reihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG war es auch, mit der Tietgens hauptsächlich Wissenschaft zur Praxis hin vermittelte. Aus vielfältigen Kontakten, Bezügen, Interaktionen und Lektüren kannte er die Gedanken und Entwicklungen der wissenschaftlichen Welt der Erwachsenenbildung bis ins Detail, nahm an den Tagungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und des Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung teil, wirkte in zahlreichen einschlägigen Kuratorien und Beiräten mit und nahm alles wahr – „Wahrnehmen ist Bestandteil von Lernen“, sagte er (Tietgens, 1992). Er kannte nicht nur unzählige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Volkshochschulen persönlich, sondern wohl nahezu alle diejenigen, die zur Erwachsenenbildung wissenschaftlich arbeiteten. „Wer zieht in der Szene alle Fäden, wer kennt jeden, jeden, jeden?“ (Gieseke, Meueler & Nuissl, 1992, S. 160) heißt es im Abschiedslied auf Hans Tietgens auf der Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 1991 in Kaiserslautern. Wann immer er einen neuen interessanten Beitrag witterte, ging er aktiv auf die entsprechende Person zu und begann Verlagsgespräche, die oft zu einer Publikation führten. Das Abschiedslied drückt auch das aus: „Wer gibt mir mein Buch heraus, Buch heraus, Buch heraus, das macht Tietgens“ (ebd.).

Gespräche der Autorinnen und Autoren mit Tietgens waren immer aufschlussreich, meist für beide Seiten. Möglicherweise spielte dabei die Strukturanalogie des wissenschaftlichen Erklärens mit dem pädagogischen Deuten (ein für Tietgens wesentlicher Zugang) eine förderliche Rolle. Es ging darum, sprachlich, sachlich und von der Abstraktionsebene her, die Denk- und Handlungslogiken der beiden Pole Wissenschaft und Praxis so aufeinander zu beziehen, dass sie sich verstehen konnten:

Unter diesen Umständen muss vieles, was dem Wissenschaftler zu isoliert und zu personalisiert gesehen und formuliert scheint, denjenigen, die sich allein auf die Praxis berufen, zu verflochten, zu wenig greifbar anmuten. Was uns fehlt, ist ein Miteinanderverbinden-Können von formalisierender Datenerfassung und dialektischer Analyse, von konkreten Vergleichs- und generellen Zuordnungsmöglichkeiten. (Tietgens, 1971, in Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2002, S. 85)

In der sozialen Interaktion war (und ist) dies leichter als mit dem geschriebenen Wort. Rückfragen und zusätzliche Erläuterungen sind möglich, die (oft unterschätzte) non-verbale Kommunikation tut ein Übriges – und es ging (und geht) um mehr als nur die Sprache.

Aus dem bisher Gesagten sollte deutlich geworden sein, dass die häufig diskutierten Probleme der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Berufspraxis [...] keineswegs allein solche der sprachlichen Verständigung, der Schwierigkeit, Terminologie nachzuvollziehen, sind. Sie liegen vielmehr in der Art des Problemangangs, in der Art des denkenden Umgangs mit Schwierigkeiten sowie den unterschiedlichen Abstraktionsformen, mit denen über sie gesprochen wird. Jeder Vermittlungsversuch gerät hier in ein Dilemma. Er kann es kaum vermeiden, der Bedingungs- und Anspruchsstruktur einer Seite mehr Rechnung zu tragen als der anderen. Im Falle der PAS drängt es sich auf, eher der wissenschaftlichen Artikulationsform zu entsprechen, weil [...] die Probleme auf Seiten der Wissenschaft komplexer erscheinen. Umso wichtiger wird es aber zugleich, zu bedenken, von welcher Komplexität die Praxisseite ist. (Tietgens, 1982, S. 39)

Hier schreibt jemand, der in beiden Diskursen und beiden Welten, Wissenschaft und Praxis, gleichermaßen zuhause ist und die Schwierigkeiten des Übersetzens, Übertragens und Einfühlens genau kennt. „Wechselwirkung zwischen Forschung und Berufsalltag – situationsgerechte Interpretation der Wissenschaft für die Auswertung in der Praxis“ nennt er dies an früherer Stelle (Tietgens, 1969, S. 164). Bei dem Weg der Wissenschaft in die Praxis ist es ihm auch wichtig, keine „kurzschlüssigen Umsetzungsstrategien“ zu propagieren, stattdessen Anregungen zu geben, die sich auf die Reflexion über das Handeln beziehen, nicht das Handeln selbst. Das von ihm geprägte Theorie-Praxis-Verständnis der PAS heißt, zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von generalisierenden Aussagen und situativer Erfahrung zu kommen.

Sie besteht darin, bei allem, womit die PAS nach außen hervortritt, nicht „Handreichungen“ zu geben, mit denen Reflexion blockiert wird, aber auch nicht eine Diskussion als wissenschaftlichen Selbstzweck zu führen, durch die Reflexion auf wenige Kenner beschränkt bleibt, sondern daran mitzuwirken, dass wissenschaftlich erforschbare Voraus-

setzungen der Erwachsenenbildung offengelegt und wissenschaftlich begründbare Verfahrensweisen für die Erwachsenenbildung vermittelt werden. (Tietgens, 1982, S. 33)

Es sind vor allem die Adressaten der Texte, die er schreibt, betreut, initiiert, herausgibt, deren differenzierte Wahrnehmung für Tietgens von Bedeutung sind.

Auf welcher Rezeptionsstufe der Einzelne sich bewegt, kann vom Thema, von seiner Arbeitssituation und von seinen persönlichen Präferenzen abhängen. Jede Art der Verarbeitung ist zuerst einmal legitim. Darauf müssen die Angebote zur Informationsverarbeitung und Reflexionsanregung Rücksicht nehmen. Dies wird im Fall der PAS durch verschiedene Präsentationsformen der Vermittlung gewährleistet. Sie zielen darauf ab, Intentionen und Instrumente der Vermittlung wirksam miteinander zu koppeln. (Tietgens, 1982, S. 49)

Es gibt wenige Autoren, die so differenziert über die Vermittlungsprobleme zwischen Wissenschaft und Praxis in kommunikativen Zusammenhängen denken und handeln.

5 Vermittlung als Person

Daher ist es wichtig, noch den Anteil der Person Hans Tietgens' an der „Vermittlung“ der PAS zu betrachten. Das Institut wurde über drei Jahrzehnte von ihm geleitet. Ohne Übertreibung kann man sagen, dass er diese noch sehr junge Organisation (sie wurde 1957 gegründet) nach seinen Vorstellungen und Interessen gestaltete. Dies betrifft die Strukturen des (sich unter ihm entwickelnden) Instituts, die bearbeiteten Inhalte, die Methoden und Produkte, die Organisationskultur und auch die dort tätigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Als sein direkter Nachfolger begegnete mir Hans Tietgens eine längere Zeit im Institut auf „Schritt und Tritt“: in Gesprächen, Einstellungen, Arbeiten, Verfahren und in den Menschen. Die Leitungspersonen jener Nachkriegsdekaden in öffentlichen Einrichtungen waren fast ausschließlich Männer. Sie prägten „ihre“ Institutionen sehr persönlich, vor allem dann, wenn sie – was die Regel war – viele, viele Jahre den Organisationen vorstanden, befristete Arbeitsverhältnisse oder gar Kündigungen auf der Leitungsebene waren damals höchst ungewöhnliche Ausnahmen.

Ich hatte die Gelegenheit, die strukturelle, kulturelle und personelle Formung der „Arbeitsstelle“ durch Tietgens mit derjenigen zu vergleichen, die der Leiter der Hamburger Volkshochschule, Kurt Meissner, seiner Einrichtung angedeihen ließ – wenige Jahre zuvor war ich diesem in der Leitungsposition gefolgt. Auch Meissner war jahrzehntelang in der Leitungsposition jener Organisation. Beide repräsentierten den Habitus der institutionellen Patriarchen jener Zeit. Ähnlich waren sie sich in ihrer unbedingten Dominanz in Bezug auf organisationskulturelle Aspekte – ähnlich auch die geringe Rolle, welche die Organisationsstrukturen für sie spielten. Unterschiedlich hingegen die individuelle Füllung der patriarchalen Rolle, die Ehrerbietung durch die Mitarbeitenden, die inhaltliche Positionierung, die Verfahrensweisen und

die Diskursqualität. Tietgens hatte zwar alles, was er wollte, in der Hand, legte aber Wert darauf, als Person zurückzutreten – uneitel, vorsichtig, bescheiden und zugleich steuernd, initierend, fordernd und motivierend. Sein Stil des Abwägens, des Sowohl-als-auch war bestimmend in seiner Kommunikation und mit Wirkung auf alle Beschäftigten im Hause. Der von ihm häufig gebrauchte und recht verstaubte Begriff „gleichwohl“ findet sich noch heute in vielen Texten seiner ehemaligen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

Überspitzt kann man sagen, dass für Hans Tietgens die Erwachsenenbildung wichtiger war als das Institut, dem er vorstand. Die Bezeichnung des Instituts, „Pädagogische Arbeitsstelle“ entsprach seiner Vorsicht und Zurückhaltung, einer Art Verstecken des Potenzials der Einrichtung. Das Image einer „Verbandsklitsche“, wie ein leitender Mitarbeiter der PAS mir dieselbe bei meinem Dienstantritt qualifizierte, störte ihn nicht nur nicht, sondern ermöglichte ihm ein umso effektiveres Wirken – in mancher Hinsicht.

Vermittelnd kennzeichnet nicht nur die Person Hans Tietgens, sondern auch seine fortwährende Tätigkeit und die Form derselben: Als Autor unzähliger Texte, aber auch als Gesprächspartner in den unterschiedlichsten Zusammenhängen. Beides verbunden war bei den Autorinnen und Autoren der von ihm edierten Publikationen, begleitend, ratend, fragend, warnend und empfehlend entstand ein geschriebenes und dann gedrucktes Werk. Aber auch ohne Gedrucktes, in der sozialen Interaktion war Tietgens von ungeheurer Präsenz. Als ich ihn einmal fragte, wann er eigentlich seine Texte zu Papier bringe, verwies er auf die Nachtstunden – dort seien Ruhe und Konzentration möglich. Seine ehemalige Mitarbeiterin Sylvia Kade beschreibt das so:

Wieder im Vorraum allein, fällt mir ein, dass ich ihn (Tietgens) niemals lesend oder schreibend sah, bei Tätigkeiten, die sein Leben bestimmten. Wo und wann also umschrieb und verlas er sein Leben? [...] Las er vielleicht im Gehen oder unterwegs auf Reisen? Bekannt ist: Er las bei Tag und Nacht, und er schrieb in den Ritzen von Tag zu Tag. (Nuissl 1992, S. 35)

„Gegensteuern“ gehört zu den Begriffen, die Tietgens zwar nicht erfunden hat, aber doch in einer sehr eigenen und spezifischen Weise verwendete und in gewisser Weise in die Erwachsenenbildung einführte. Er hat die bildliche Qualität bewahrt, die Steuerungsprozesse ausmacht, beispielhaft vorstellbar bei einem Fahrrad, das seine aufrechte Balance dadurch hält, dass es unentwegt ein wenig erst auf die eine, dann sogleich auf die andere Seite kippt. Ein Ausschlag zu stark in die eine oder andere Richtung war gegen die Balance und seine Überzeugungen, insofern trifft der Kern der Vermittlung – die Mitte – hier deutlich zu. Ein Beispiel dafür ist seine Position zu der „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung, deren Entstehen ihm oft zugeschrieben wird:

Mitte der 60er Jahre schien sich eine eindeutige Entwicklungstendenz durchzusetzen. Heinrich Roth hatte Anlass, von der „realistischen Wende“ der Erziehungswissenschaft zu sprechen. Und mit Wolfgang Brezinka schien es berechtigt, eine Umorientierung von einer normativen Pädagogik als Erziehungslehre zu einer empirisch fundierten Erzie-

lungswissenschaft festzustellen. Heute jedoch ist offensichtlich, dass sich eine Lagebeurteilung nicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen lässt. Man kann an neuen Problematisierungen nicht vorbeigehen. Das Netz der Forschung ist zwar dichter geknüpft, aber zugleich hat sich das Feld des zu Erforschenden ausgeweitet. Welche Prioritäten gesetzt werden sollen, ist wieder strittiger und der Interpretationsspielraum für Forschungsergebnisse ist größer geworden. (1973, in Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2002, S. 115)

Und drei Jahre später, in einer seiner bemerkenswertesten Vorbemerkungen:

Die Pädagogische Arbeitsstelle hat ohne Zweifel einen beträchtlichen Anteil daran, dass sich die „realistische Wende“ in Theorie und Praxis der Volkshochschulen vollzogen hat. Sie erscheint daher auch besonders legitimiert, dafür einzutreten, dass es an der Zeit ist, an eine Gegensteuerung zu denken, ohne dem Vorwurf eines überholten idealistischen Romantizismus zu unterliegen. (1976, in Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2002, S. 165)

Vermitteln war für Tietgens nicht nur Aufgabe und Anforderung im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, sondern in nahezu allen theoretischen und praktischen Bezügen der sozialen Welt. „Will Erwachsenenbildung ihren Beitrag zur Steigerung der Lebensqualität leisten, muss sie versuchen, die Anforderungen der Qualität und der Emanzipation miteinander zu vereinbaren“ (1973, in Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2002, S. 106), heißt es an einer Stelle (hier wird ausnahmsweise der Begriff „vereinbaren“ verwendet). Oder an anderer Stelle: „Im Mittelpunkt der didaktisch-methodischen Reflexion steht der Vermittlungsprozess selbst, der sich in verschiedenen Arbeitsweisen vollziehen kann“ (Tietgens, 1967, in Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2002, S. 25). Oder mit Blick auf die Anfänge der PAS:

Wenn mit diesem Band einmal mehr die Verflechtung von Gesellschaft und Bildung verdeutlicht wird, so möchte die Pädagogische Arbeitsstelle als Herausgeber damit zugleich daran erinnern, dass sie sich mit ihrem ersten Leiter Willy Strzelewicz der Aufgabe verpflichtet weiß, auch in Zukunft für die Vermittlung von Bildung und Gesellschaft tätig zu sein. (1973, in Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2002, S. 126)

Bei alledem ist jedoch zu bedenken, dass der Grundsatz des Vermittelns niemanden eigener Entscheidungen enthebt. Das galt auch für Tietgens. Er hat Publikationen und damit wissenschaftliche Ansätze und Personen nicht nur gefördert, sondern auch blockiert. Als ich ihn in einem Gespräch (ich war noch in Hamburg) einmal fragte, was er denn von einer Veröffentlichung meines genderorientierten Habilitationsvortrags als Buch zum Thema Männerbildung halte, hat er sofort abgewunken – das würde der PAS und mir nur schaden. Den institutionellen Spagat zwischen Forschung und Verband unbeirrt fortzusetzen, obwohl die Probleme gerade für ihn offensichtlich waren, zeigt, dass Vermittlung Entscheidungen nicht ersetzen kann. Andererseits, das kann man nachvollziehen, waren die Volkshochschulen und ihre Verbände nicht nur sein erwachsenenpädagogischer Resonanzboden, sondern auch

seine soziale Heimat in der Berufswelt – mit all ihren widersprüchlichen Interessenstrukturen.

Der Volkshochschulverband, die Landesverbände und die Volkshochschulen waren (und sind) nicht nur ein organisatorisches, sondern auch ein soziales Gebilde. Hans Tietgens war dort einerseits der geachtete Experte, der kenntnisreiche Ratgeber, andererseits der Dien(stleist)er, der den Wünschen aus dem Verband zu folgen hatte. Der soziale Umgang mit ihm war von dieser Ambivalenz geprägt, seine intellektuelle Dominanz von seiner bewussten Zurückhaltung und Bescheidenheit konterkariert.

Da Tietgens aber wusste, dass es kaum eine Person geben würde, die in seiner Nachfolge seine persönlichen Balancier- und Vermittlungskompetenzen haben oder anwenden würde, sorgte er vor. Er konstruierte zusammen mit der Universität Marburg einen Kooperationsvertrag zur gemeinsamen Berufung des künftigen Leiters, unverdächtig durch den Hinweis auf die gewünschte „Wissenschaftlichkeit“ der PAS. Dieser Vertrag sicherte seinen Nachfolger als ordentlichen Universitätsprofessor und Lebenszeitbeamten ab, der an die PAS nur „ausgeliehen“ war. Tatsächlich verfolgte er hauptsächlich das Interesse, den künftigen Direktor der PAS in seiner Position im Verband zu stärken (aus eigener leidvoller Erfahrung war ihm das wichtig). Er beabsichtigte ihn vor allem abzusichern bei der absehbar notwendigen Lösung des institutionalisierten Konflikts zwischen Wissenschaft und Praxis, für die es nur zwei Wege gab: das Institut wird geschlossen, weil es nicht in die Forschungsförderung der „Blauen Liste“ passt, oder der Leiter wird vom Verband gekündigt, weil er das Institut wirklich zu einem wissenschaftlichen Institut macht – in beiden Fällen fiel sein Nachfolger auf seine Professur zurück. Genau dies, so erzählte er mir einmal in einer sehr stillen Stunde, seien seine Intentionen gewesen.

6 Vermittlung reloaded

In den gut dreißig Jahren der PAS unter Hans Tietgens hat sich in der Erwachsenenbildung viel geändert, in der Praxis, in der Politik, in der Wissenschaft. Einiges davon hat die PAS angestoßen, einiges hat Tietgens kritisch und ausbalancierend kommentiert. Insbesondere die Wissenschaft der Erwachsenenbildung hatte mit einem sprunghaften Anschlag in den 1970er Jahren (an der Universität Bremen z. B. wurde ein Schwerpunkt-Studiengang mit zehn Professoren geschaffen), Gestalt gewonnen, Akzente gesetzt, eine eigene Identität entwickelt. Die Gewichte zwischen den Polen Wissenschaft und Praxis hatten sich am Ende der dreißig Jahre verschoben, die Art und Weise von Vermittlung musste neu justiert werden. Zwei Grundprobleme der PAS waren zu lösen, die nicht zuletzt mit ihrer materiellen Basis zu tun hatten:

- Innerhalb der gesamten Praxis der Erwachsenenbildung in Deutschland war es nur der Volkshochschulverband, der für ein bemerkenswert gewichtiges Institut, die PAS, eine institutionelle staatliche Förderung erhielt, Verzerrungen, Ungleichgewichte und Spannungen hatten zugenommen.

- Die PAS, nur dem Namen nach ein wissenschaftliches Institut, wurde über ein Programm („Blaue Liste“) von Bund und Ländern institutionell gefördert, das nur Dienstleistungen für die Wissenschaft verbunden mit eigener Forschung finanzierte.

Es waren einige Dinge, die ich anders anging als Hans Tietgens, Aspekte der Organisationsstruktur und -kultur waren dabei sehr bedeutsam, sie waren mir wichtiger als ihm. Dazu gehörten natürlich auch Fragen der Ziele des Instituts, des organisatorischen Kontextes, der Produkte und ihrer Systematik sowie der Instituts- und Qualitätsentwicklung.

Als ich 1991 die Nachfolge von Hans Tietgens antrat, war ich mir dieser Grundproblematik bewusst. In den Jahren zuvor als Direktor der Hamburger Volkshochschule hatte ich vieles hautnah und konkret über den Verband und die PAS gelernt und erfahren. Auch wusste ich, dass es keine Nachfolge von Hans Tietgens in all dem geben könnte, was von seiner Person getragen und von ihr abhängig war. Ich konzentrierte mich auf meine Aufgabe als Direktor (weniger bescheiden als Tietgens, der sich immer nur Leiter nannte) des Instituts. Dessen Potenzialität für die Zukunft der Erwachsenenbildung hielt ich für unabdingbar, meine Hauptaufgabe sah ich darin, dieses Institut für die Erwachsenenbildung und die Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Zur Lösung der Grundprobleme gab es vor allem zwei Ziele: zum einen die Leistungen des Instituts nicht nur über Publikationen, sondern auch in der sozialen Interaktion für die gesamte Erwachsenenbildung zu öffnen, zum anderen die konkreten Anforderungen des Forschungsförderungsprogramms zu erfüllen. Dazu galt es, alle kulturellen, strukturellen und personellen Aspekte der Organisation in den Blick zu nehmen und – möglichst behutsam – weiterzuentwickeln. Dabei zeigte sich rasch wieder, dass bei jedweder ändernden Bewegung deutlich wird, wie immer alles mit allem zusammenhängt – das war mir auch zeitnah aus der Umwandlung der Hamburger Volkshochschule von einem Behördenteil in einen Betrieb wohl bekannt (Nuissl & Schuldt, 1993).

Zu den ersten Schritten gehörte die Institutsstruktur. Sie hatte einen Teil „institutionalisierte Förderung“ („Stamm“ genannt), der analog zu den Fachbereichen an Volkshochschulen aufgebaut war, und einen Teil „Projekte“ mit vielen kleinen, befristet arbeitenden Inseln. Beide Teile waren kaum verbunden, was sich auch im Erscheinungsbild zeigte – so verfügte etwa jedes Projekt über ein eigenes „Corporate Design“ (und in gewisser Weise auch eine eigene „Corporate Identity“). Eine Steuerung und Vereinheitlichung der Arbeit und des Outputs waren kaum möglich. Ich initiierte eine Institutsstruktur mit Abteilungen, die sich von der wissenschaftlichen Arbeit her definierten (z. B. Organisationsentwicklung, Bildungspolitik) und in denen jeweils die einschlägigen Projekte integriert waren. Die Analogie der Institutsorganisation zu den Fachbereichen der Volkshochschulen war damit aufgehoben, die Abteilungen konnten inhaltlich konsistenter zusammenarbeiten und sich auf die Vermittlung ihrer Forschungen und Dienstleistungen gegenüber der Wissenschaft konzentrieren.

Dies geschah nicht auf Kosten der Dienstleistungen für die Praxis, wie das schon vom Wissenschaftsrat 1984 angemahnt worden war. Die enge Verbindung des Instituts mit der Praxis war (und ist) ein hoher Wert auch und gerade beim Service für die Wissenschaft. Sie ist ein wichtiger Teil der Identität des Instituts. Es erfolgte aber ein Paradigmenwechsel: Die Arbeit des Instituts erfolgt mit Blick auf die Wissenschaft – mit anderen Worten: Die Vermittlung erfolgt primär von der Praxis zur Wissenschaft, nicht in Transfer und Übersetzung von Wissenschaft zur Praxis. Darüber hinaus habe ich für die entstehende Forschungsarbeit im Institut (einschließlich der zu akquirierenden Projekte) einen wichtigen Zusammenhang festgelegt: Sie war an den Fragen, Problemen und Bedarfen der Praxis zu orientieren – ein Prinzip, das viele Jahre später im Zuge der immer einseitiger verschärften Forschungsorientierung als wissenschaftliche Konzeptlosigkeit kritisiert wurde.

Natürlich war auch die gesamte Produktpalette des Instituts zu ändern. Arbeitskreise und Fachbereichskonferenzen wurden in die Eigenverantwortung der Volkshochschulen zurückgegeben, neue diskursive Formate entwickelt, etwa das jährliche DIE-Forum und der Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. Eine neue Zeitschrift wurde gegründet (DIE-Zeitschrift, 1993), die einzige wissenschaftliche Erwachsenenbildungszeitschrift in deutscher Sprache, der REPORT, ins DIE geholt. In den neu geschaffenen Beiräten und Gremien wurde auf Repräsentanz der gesamten Erwachsenenbildung sowie Parität von Wissenschaft und Praxis geachtet. Die Publikationsreihen wurden neu zugeschnitten hinsichtlich ihrer Funktion in Wissenschaft, Praxis und Ausbildung, einige (z. B. das vhs-Handbuch) ganz eingestellt. Forschungsaufgaben im Institut wurden definiert, Forschungsprojekte akquiriert und in anderen Projekten der Forschungs- gegenüber dem Entwicklungsanteil gestärkt. Die personelle Präsenz des Instituts in wissenschaftlichen Gremien (z. B. DGfE) und an Hochschulen wurde erhöht. Da Wissenschaft und Praxis auf diese Weise direkt miteinander ins Gespräch und in Kooperation kamen, war eine „Vermittlung“ nicht mehr nötig. Das Institut ermöglichte zunehmend eine integrative Kommunikation der beiden Seiten.

Natürlich hat ein solcher Paradigmenwechsel nicht nur strukturelle, sondern auch personelle Konsequenzen. Es galt, das vorhandene Personal zu „verwissenschaftlichen“, akademische Schritte (Promotion etc.) anzuregen, die Zusammenarbeit mit den Universitäten in Forschungsprojekten und über die Lehre zu intensivieren. Und in der Personalentwicklung bei Neueinstellungen Wert auf formale und inhaltliche wissenschaftliche Kompetenzen zu legen. Dieser Prozess dauerte mehrere Jahre, es zeigten sich auch neue Probleme: Hochqualifizierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, gerade auch in Positionen der Abteilungsleitung, tendieren dazu, ihre wissenschaftliche Karriere an Universitäten fortzusetzen, die Fluktuation in Schlüsselpositionen nahm zu (dies ist auch heute noch festzustellen).

Nach dem Anschluss der Länder der ehemaligen DDR an die Bundesrepublik Deutschland stellte sich die Frage, wie mit den wissenschaftlichen Instituten des ehemaligen Staates umzugehen war. Einige wurden rasch abgewickelt, eine große Zahl (etwa 40) jedoch in die Forschungsförderung der Bundesrepublik übernommen. Kon-

kret: deren Förderungsinstrument „Blaue Liste“ zugeschlagen. Damit war dort die Zahl der Institute mit einem Schlag verdoppelt, für Bund und Länder entstand das Problem der Finanzierbarkeit und der Sicherung der wissenschaftlichen Qualität. Eine durchgreifende Evaluation aller Institute durch den Wissenschaftsrat wurde beschlossen und nach entsprechender Vorbereitung begonnen. Ein gewaltiges mehrjähriges Unterfangen.

Die Institute der „Blauen Liste“, welche bis dahin kaum Kontakt zueinander hatten, realisierten die Gefahren einer drohenden Schließung durch negative Evaluationsergebnisse. In ersten Treffen wurden Befürchtungen, Informationen und bereits gesammelte Erfahrungen ausgetauscht, was Inhalte, Kriterien und Ablauf der Evaluationen betraf. Der Wille entstand, die rein finanzielle Verbindung der Institute über das Förderinstrumentarium „Blaue Liste“ hinaus zu erweitern und zu vertiefen, eine Wissenschaftsgemeinschaft zu gründen. Dies erfolgte 1996 in Göttingen, noch unter dem Namen „Blaue Liste“ (heute heißt sie „Wissenschaftsgemeinschaft G. W. Leibniz“) und mit meiner aktiven Beteiligung. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), wie es damals schon hieß, hatte seine Heimat gefunden: Wissenschaftliches Serviceinstitut in der Sektion Bildung und Museen der Leibniz-Gemeinschaft, in der ich einige Jahre später zum Wissenschaftlichen Vizepräsidenten gewählt wurde. Mit den anderen Bildungsinstituten der Leibniz-Gemeinschaft entwickelte sich mehr und mehr eine enge Zusammenarbeit, die zu vielen Projekten (etwa der Kooperation der Bibliotheken) und gemeinsamen Produkten führte – für Letztere steht etwa das Standardwerk *DAS BILDUNGSWESEN IN DEUTSCHLAND* (Köller et al., 2019).

Komplizierter entwickelte sich die Öffnung des Instituts für die gesamte Erwachsenenbildung, die sich angesichts des Schismas zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland im Wesentlichen auf die allgemeine Erwachsenenbildung bezog. Neben einer Intensivierung von Kooperationen und Kontakten mit anderen Trägern, Verbänden und Einrichtungen ging es auch darum, im Volkshochschulverband dazu eine größere Aufgeschlossenheit zu erreichen. In vielen Verhandlungen mit dem Vorstand des DVV wurden Modelle erörtert, wie andere Verbände und Träger der Erwachsenenbildung in die Verantwortung für die PAS einbezogen werden und die Forschungsanteile der Institutsarbeit erhöht werden könnten, sie zogen sich hin bis in das Jahr 1997, um dann in einer rechtlichen Neuaufstellung des Instituts nach einem heftigen Konflikt eine breit akzeptierte Lösung zu finden. Zugleich galt es, im Namen und Erscheinungsbild des Instituts seine Rolle für die gesamte Erwachsenenbildung deutlich zu machen.

In langen Prozessen der Organisationsentwicklung in der PAS war intern eine Einigung auf den Namen „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung“ mit einem blauen Bauhaus-Schriftzug DIE als Logo erfolgt. In vielen Gesprächen und Verhandlungen mit dem Vorstand des DVV, dem Rechtsträger der PAS, konnte dieser schließlich davon überzeugt werden, anstelle des zudem sperrigen und untertreibenden Namens PAS/DVV den Namen DIE einzuführen. Der Vorstand legte der Mitgliederversammlung 1993 einen entsprechenden Beschluss vor. In einer nur halbstündigen Debatte wurde entschieden, das Institut umzubenennen, jedoch nicht in DIE, son-

dern in „Institut für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes“. Das Ziel der Öffnungsbotschaft und der Positionierung der PAS war damit ins Gegenteil verkehrt. Hans Tietgens, dem Seismografen volkshochschulinterner Diskurse, wäre dies sicherlich nicht widerfahren. Ein Jahr später korrigierte die Mitgliederversammlung jedoch ihren Beschluss und entschied sich für den Namen DIE. Dies geschah nach intensiven Diskussionen im Verband, der ja insbesondere seinen eigenen Vorstand düpiert hatte.

Als Öffnungssignal wurde der neue Name bei den anderen Verbänden der Erwachsenenbildung jedoch gar nicht gesehen, sie verstanden ihn eher als Anmaßung des Volkshochschulverbandes. Erst mit dem Ende der Rechtsträgerschaft des DVV und der gleichberechtigten Aufnahme vieler anderer Verbände (neben einer gleichen Zahl von Institutionen und Verbänden der Wissenschaft) in den neugegründeten Trägerverein des DIE im Jahr 1997 konnte dieser Schritt abgeschlossen werden. Entwicklungen wie eine gemeinsame „Verbundstatistik“ und ein gemeinsames Kompetenzprofil von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern oder auch eine Weiterbildungslandkarte wurden auf dieser Grundlage erst möglich.

Der Wissenschaftsrat bewertete 1997 im Zuge der tatsächlich harten Evaluation der Institute der „Blauen Liste“ die Entwicklung der PAS bzw. des DIE als sehr positiv (Wissenschaftsrat, 1998). Seine institutionelle Förderung wurde fortgesetzt, während die Förderung manch anderer renommierter Institute beendet wurde. Der Deutsche Volkshochschulverband kündigte mir mit dem Vorwurf der Illoyalität, ich hätte das Institut aus dem Verband geführt. In der Tat: Als der Konflikt zwischen meiner Loyalität gegenüber dem Verband einerseits und meiner Loyalität für das DIE und seinen Erhalt für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung andererseits nicht mehr zu „vermitteln“ war, musste ich mich entscheiden. Der zweite schon von Tietgens vorausgesehene Fall trat ein. Der neugegründete Trägerverein berief mich zurück in die Position des Direktors des DIE.

Literatur

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). (2002). *„Vorbemerkungen“ zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Faksimile-Sammlung aller Vor- und Nachbemerkungen von Hans Tietgens zu Ausgaben der Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ zwischen 1967 bis 1992. Bonn: DIE.
- Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. (1965 ff). *Jahresberichte der PAS 1965–1992*, Frankfurt a. M.: PAS.
- Edding, F. (Hrsg.). (1987). *Zwanzig Jahre Bildungsforschung – Zwanzig Jahre Bildungsreform*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gieseke, W., Meueler, E. & Nuissl, E. (Hrsg.) (1992). *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener – Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/191>

- Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.). (2001), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Berlin: Humboldt-Universität.
- Köller, O, Hasselhorn, M., Hesse, F., Maaz, K. & Schrader, J. (2019). *Das Bildungswesen in Deutschland – Bestand und Potentiale*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (2002). Einleitung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, *Vorbemerkungen* (S. 7–14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. (Hrsg.). (2008). *50 Jahre für die Erwachsenenbildung: das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E. (Hrsg.). (1992). *Person und Sache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. & Schuldt, H.-J. (1993). *Betrieb statt Behörde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. (2011). Hans Tietgens – 30 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Strzelewicz, W. (1959). *Bericht über das Rechnungsjahr 1958/1959 der PAS*. Frankfurt a. M.
- Tietgens, H. (1987). Forschungen zur Erwachsenenbildung und die AfeB. In F. Edding (Hrsg.). (1987). *Zwanzig Jahre Bildungsforschung – Zwanzig Jahre Bildungsreform* (S. 166–176), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. & Nuissl, E. (1992). Wahrnehmung ist Bestandteil von Lernen – Mit Hans Tietgens im Interview. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 186–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1969). Die Funktion der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) im Rahmen der Forschungsaufgaben für die Erwachsenenbildung. In J. H. Knoll (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung*, Heidelberg.
- Tietgens, H. (1982). *25 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle 1957–1982*. Frankfurt a. M.: PAS.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (1984). *Evaluation der erziehungswissenschaftlichen Institute*. Bonn.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (1998). *Evaluation der erziehungswissenschaftlichen Institute*. Bonn.

Dienstleistung für die Weiterbildungspraxis

KLAUS MEISEL

1 Einleitung

Ziel des Beitrags ist es, die an die Weiterbildungspraxis gerichteten Dienstleistungen und Vermittlungsangebote der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) zu beschreiben und die Rolle von Hans Tietgens in diesem Zusammenhang zu verdeutlichen. Nach Recherchen im Archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) wurde deutlich, dass es in folgendem Beitrag nicht um eine vollständige Beschreibung und Einschätzung dieser Dienstleistungen für die Weiterbildungspraxis gehen kann. Die außerordentlich ergebnisreiche Arbeit des Instituts und seines Leiters bedingten, dass eine Auswahl zu treffen war. Dienstleistungen, wie die Fachbibliothek und das historische Archiv, oder weitere Publikationsreihen, wie die Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung oder etwa der Unterrichtsmediendienst, bleiben in diesem Beitrag unberücksichtigt. Es wurde der Versuch unternommen, solche Serviceleistungen in den Mittelpunkt zu rücken, die den spezifischen Arbeitsansatz der PAS charakterisieren. Auch wenn mit zahlreichen Quellen gearbeitet wurde, gehen in den Text subjektive Einschätzungen mit ein, die sicherlich durch meine langjährige Mitarbeit im Institut als Projektleiter verschiedener Zielgruppenprojekte, dann Fachbereichsleiter für berufliche Bildung und die enge Zusammenarbeit mit Tietgens als gewählter Sprecher der Institutskonferenz und dann stellvertretender Leiter der PAS geprägt sind.

2 Auftrag der PAS: Service für die Weiterbildungspraxis und Forschungsförderung

Die PAS wurde 1957 mit Sitz in Frankfurt am Main gegründet. Nachdem deren Leiter, Willy Strzelewicz, einen Ruf an die Pädagogische Hochschule Hannover erhielt, wurde Tietgens aufgrund eines Beschlusses des Vorstandsvorstandes 1960 Leiter der PAS. Aufgabe der PAS war es,

- sich mit grundsätzlichen pädagogischen Fragen der Erwachsenenbildung zu beschäftigen,
- praktisch-pädagogische Hilfen für die Volkshochschulen zu entwickeln,
- einen überregionalen Erfahrungsaustausch der Praktiker zu organisieren,
- Arbeitsergebnisse in eigenen Publikationen zu veröffentlichen und
- wissenschaftliche Untersuchungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung zu fördern (Dolff, 1961, S. 275).

Die PAS war also seit ihrer Gründung ein Dienstleistungsinstitut, das seine übergreifende Aufgabe über Jahrzehnte hinweg mit unterschiedlichen Akzentuierungen in der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis sah. Tietgens lebte das Aufgabenverständnis vor, überließ aber den Mitarbeitenden weitgehend deren Ausdeutung am konkreten Arbeitsplatz (Gieseke, 2009). Der DVV war Gründer und Rechtsträger der PAS. Fast die gesamte finanzielle Förderung kam aber von Bundesministerien, zunächst vom Bundesministerium für Inneres, ab 1971 dann vom damaligen Ministerium für Bildung und Wissenschaft. Ab 1976 wurde die PAS auf der sogenannten „Blauen Liste“ von Bund und Ländern als Serviceinstitut für die Forschung gefördert. Der Wissenschaftsrat empfahl einen Ausbau der Serviceleistungen für die Forschung, stellte aber ausdrücklich fest, dass dies „nicht auf Kosten der Praxisorientierung der PAS“ (Wissenschaftsrat, 1984, S. 87) geschehen soll. Für die PAS bedeutete diese Finanzierungsgrundlage eine Anforderung zu einer ständigen „Spagatleistung“ – wie es Tietgens oft nannte. Entstanden als wissenschaftliches Praxisservice-Institut, übernahm das Institut immer stärker Vermittlungsaufgaben zwischen Forschung und Praxis sowie zwischen Praxis und Forschung. Der Wissenschaftsrat sah die PAS in seinem Gutachten von 1984 als „Schaltstelle“ und „Katalysator“ zwischen der Wissenschaft der Erwachsenenbildung an den Hochschulen und der beruflichen Praxis der Erwachsenenbildung. Tietgens beschrieb das Selbstverständnis des Instituts nach der Aufnahme in die Liste der von Bund und Ländern geförderten wissenschaftlichen Einrichtungen wie folgt:

Die PAS versteht sich im Sinne der „Blauen Liste“ als wissenschaftliche Dienstleistungseinrichtung. Sie ist ein die Bildungs- und Forschungspraxis begleitendes Institut, das Vermittlungsaufgaben zwischen beiden übernimmt und das in ständiger Rückkoppelung mit seinen Adressaten Schwerpunkte eruiert. Damit ist eine kontinuierliche und zugleich flexible Arbeitsweise gegeben, bei der zwar die allgemeinen, die Erwachsenenbildung insgesamt umgreifenden Probleme im Mittelpunkt stehen, die es aber auch erlaubt, auf aktuell werdende Einzelprobleme einzugehen. Die Kontinuität ist sichergestellt durch langfristige inhaltliche Gewichtungen sowie durch gleichbleibende Kontakt- und Produktionsformen, aus denen sich zugleich neue inhaltliche Aspekte und Schwerpunkte ergeben können. Diese entstehen weder autonom, noch werden sie durch einen bestimmten Auftraggeber vorgegeben, sondern sie sind Ergebnis der Kommunikation mit Wissenschaft und Praxis. Wann und wo ein solcher Schwerpunkt wechselt, ergibt sich aus dem Arbeitsprozess, der durch ein System von Kontakten und Konferenzen bestimmt wird. (PAS, 1985, S. 5)

Institutseigene Forschungsarbeiten mussten bei Tietgens einen praktischen Anwendungsbezug haben, darüberhinausgehende wissenschaftliche Untersuchungen etwa von Universitäten wurden angeregt und unterstützt. Schäffter sah für eine von Professionalität und Qualität getragene Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung die Notwendigkeit, eine dafür bedeutsame Perspektivenverschränkung zwischen „praktischem Engagement“ und „reflexiver Distanzierung“ in der PAS zu institutionalisieren und zu sichern:

Ein Blick auf den institutionellen Wandel von den Anfangszeiten der PAS bis zu den aktuellen Entwicklungsprozessen des DIE zeigt, um welche Gratwanderung es hierbei geht:

um die produktive Inszenierung von Irritationen auf der Ebene basaler Gemeinsamkeiten. Diese Basis muss institutionalisiert gesichert und darf nicht von einer der beteiligten Seiten als Vorbedingung gestellt werden. Mindestvoraussetzung für die Wahrnehmung intermediärer Funktionen ist daher, dass es in den typischerweise randständigen Arbeitsfeldern gelingt, den Zugang zu einem breiten Spektrum erwachsenpädagogisch relevanter Kontexte und Lernmilieus aufrechtzuerhalten. Da intermediäre Tätigkeitsbereiche aus der Sicht des Wissenschaftssystem meist der Bildungspraxis und aus der Perspektive der Bildungsarbeit der Wissenschaft zugeordnet werden, verbinden sich hier [...] viele Vorteile der Zwischenträgerschaft mit erheblichen Akzeptanzproblemen aus beiden Richtungen. Mit diesem Zwiespalt muss man lernen, kompetent und selbstbewusst umzugehen. (Schäffter, 1997, S. 46)

Wie hat Tietgens als Person diese Gratwanderung mit der Perspektive auf die Erwachsenenbildungspraxis bewältigt? Welche Vermittlungssettings für die Bildungspraxis hat er mit der PAS entwickelt und umgesetzt? Dies soll im Folgendem anhand ausgewählter PAS-Dienstleistungen der 1960er bis Anfang der 1990er Jahre des letzten Jahrtausends illustriert werden.

3 Konferenzen und Gremien als Ort des Erfahrungsaustauschs und der Vermittlung

Die PAS bereitete regelmäßig bundesweite vhs-Leitertagungen vor, um den geforderten kontinuierlichen Austausch mit der Erwachsenenbildungspraxis realisieren zu können. Hierbei wurde nach großstädtischen, mittelstädtischen und regionalarbeitenden Volkshochschulen unterschieden. Die PAS leistete einen organisatorischen Support und sorgte – für heutige Verhältnisse – für erstaunlich umfassende Protokolle. Erreicht wurden mit den Konferenzen jährlich ca. 200 Volkshochschulen. Die Themenfindung wurde im Abschlussplenum der jeweiligen Tagung diskutiert. Eine vom Plenum benannte Sprecherinnen und Sprechergruppe wurde von der PAS zu Vorbereitungskonferenzen eingeladen. Damit war weitgehend gesichert, dass die behandelten Themen auf die Interessen der Teilnehmenden zugeschnitten wurden – also immer eine Praxisrelevanz implizierten. Zugleich wurde Wert daraufgelegt, dass verbunden mit dem Schwerpunktthema jeweils theoretische Konzepte oder wissenschaftliche Studien vorgetragen und diskutiert wurden. Ein Ritual war, dass in die Arbeitskreisen jeweils ein Bericht aus der PAS-Arbeit eingebracht wurde. Dies ermöglichte dem Institut, Ergebnisse der Institutsarbeit zu vermitteln, die Weiterbildungspraxis anzuregen sowie Bedarfe aus der Praxis aufzunehmen. Nicht selten wurden die Entwicklungsarbeiten des Instituts wie beispielsweise das Zertifikatsprogramm selbst zum zentralen Thema der Tagungen, was erheblich zur Implementierung der Ergebnisse in der Weiterbildungspraxis beigetragen hat (z. B. PAS, 1977).

Die PAS hat darüber hinaus anlassbezogen die langfristige Entwicklung der Konferenzen ausgewertet. Diese Berichte geben nicht nur einen guten Überblick über die relevanten Themen und die Entwicklungen in der Praxis. An den Auswertungen lassen sich sehr gut auch die Professionalisierungsprozesse in der Weiterbildungspraxis

nachzeichnen wie „Leitgesichtspunkte der Angebotsplanung“, „Organisatorische Voraussetzungen der Angebotsstruktur“, „Verhältnis Einrichtung und Träger“, „Personalstruktur und Mitarbeiterfortbildung“, „Perspektiven der Fachbereichsplanung“, „Zielgruppenarbeit“, „Didaktisch-methodische Anregungen und Forschungsergebnisse“ (PAS, 1985). Seitens der Teilnehmenden wurden die Arbeitskreise in mehrfacher Hinsicht als hilfreich eingeschätzt:

Die gründliche und solide Vorbereitung, die moderate Leitung und die konsequente Nachbereitung der „Mittelstädtagung“ haben diese Treffen stets zu effektiven Fortbildungsveranstaltungen werden lassen – mit Folgewirkungen. (Küchler, 1992, S. 185)

Nicht zuletzt waren die Tagungen auch eine Möglichkeit, die Bedeutung der vhs-Arbeit vor Ort zu verdeutlichen:

Einen wertvollen „Liebesdienst“ erweist Hans Tietgens der VHS im Mai 1991, in dem er die historisch bedeutsame 26. Jahrestagung der regional arbeitenden Volkshochschulen in Vechta stattfinden lässt: Es ist die letzte, die er als PAS-Chef leitet, es ist die erste, an der Vertreter/innen der Volkshochschulen aus den neuen Bundesländern teilnehmen können. In der örtlichen Presse ist zu lesen: Es ist gar nicht zu verhehlen, dass die gelungene Tagung in Vechta auch der Stärkung der VHS vor Ort gedient hat. (Hampf, 1992, S. 172)

Die Jahreskonferenzen und deren Protokolle wurden von Tietgens auch genutzt, um Arbeitsvorhaben des Instituts beim DVV als Rechtsträger zu legitimieren. Hierfür spielte der Pädagogische Ausschuss des DVV eine zentrale Rolle, an dem Tietgens aufgrund seines Amtes regelmäßig teilnahm. Anhand zahlreicher gesichteter Protokolle (z. B. DVV, 1966) kann seine strategische Vorgehensweise gut nachgezeichnet werden. In den Protokollen beginnen zahlreiche Tagesordnungspunkte des Pädagogischen Ausschusses mit Formulierungen wie „Hans Tietgens berichtet...“, „Hans Tietgens erinnert ...“ oder „Hans Tietgens bittet...“. Vor den Ausschussbeschlüssen findet sich wiederum häufig die Formulierung „Hans Tietgens empfiehlt...“. Die Beschlüsse des Pädagogischen Ausschusses wurden anschließend im Vorstand des DVV behandelt und häufig in Aufträge an die PAS umformuliert. Dieses sicherlich zeitaufwändige diplomatische Engagement sicherte dem Institut trotz rechtlicher Abhängigkeit den notwendigen Grad an Unabhängigkeit bei der Setzung von Aufgabenschwerpunkten.

Mit zunehmender Professionalisierung der vhs-Arbeit veranstaltete die PAS zusätzlich – ebenfalls jährlich – bundesweite Fachbereichskonferenzen (z. B. Sprachen, Berufliche Bildung, kulturelle Bildung), in denen ein überregionaler Erfahrungsaustausch geführt wurde. Es wurden Trends, innovative Entwicklungen und Projektkonzepte der PAS zur Diskussion gestellt und wissenschaftliche Beiträge als Anregungen für praktische Weiterentwicklungen präsentiert. An den Leitertagungen wurden häufig lokale innovative Zugänge zum Thema zugänglich gemacht (z. B. PAS, 1975).

4 Volkshochschul-Statistik: Daten für Forschung, Praxis und Politik

Mit der regelmäßigen Erstellung einer Volkshochschul-Statistik wurde bereits direkt nach Gründung der PAS begonnen. Schon 1958 beschäftigte sich ein Arbeitskreis mit Grundfragen einer Volkshochschul-Statistik. Das Datengerüst mit institutionellen, Personal- und Finanzierungsmerkmalen wurde strukturiert, Veranstaltungs- und Belegungsdaten nach definierten Stoffgebieten festgelegt und relevante sozial-räumliche Größenklassen erarbeitet. Nach Vorerprobungen in Rheinland-Pfalz erschien erstmalig 1973 – und seitdem jährlich – die Volkshochschul-Statistik (Pehl, 2021, S. 26), die für Tietgens immer „eine hohe Dringlichkeit“ (Weinberg, 2022, S. 34) hatte. Die aufwändige und gründliche Vorbereitung sicherte zum einen die Beschaffung von objektiven, reliablen und validen Daten und förderte damit zum anderen deren wissenschaftliche Verwertbarkeit. Die breite Beteiligung der Volkshochschulen an der Erstellung der Datenstruktur und der Erhebungsmodalitäten ermöglichte eine fast 100-prozentige Erfassungsquote (Pehl, 2013, S. 190). In den mittlerweile 60 Jahren wurden eher behutsam Änderungen in der Datenstruktur durchgeführt, die erkenntnisreiche Längsschnittanalysen in Praxis wie Forschung ermöglichen (Ambos, Huntemann, Knauber & Reichart, 2018). Der besondere Wert der vhs-Statistik liegt darin, dass diese für unterschiedliche Adressatengruppen mehrfache Nutzungsmöglichkeiten bieten.

Als Leistungsstatistik bildet sie die real umgesetzten Bildungsangebote, also von den Adressaten angenommenen Angebote ab. Indirekt liefert sie dementsprechend auch Hinweise zu Nachfrageveränderungen. Insofern ist sie für die Weiterbildungspraxis eine sinnvolle Grundlage für die Programmplanung, zumal ergänzende Dienstleistungen einen statistischen Vergleich beispielsweise mit Einrichtungen aus ähnlichem sozial-räumlichen Größenklassen des jeweiligen Bundeslandes ermöglichen. Nicht wenige Einrichtungen nutzen die Daten zur Erstellung von Kennzahlen zum überregionalen Vergleich.

Die Offenlegung von Finanzierungs- und Personaldaten entspricht dem Transparenzgebot einer Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Die Daten gehen sowohl in verbandliche Monitoringsysteme als auch in solche von wissenschaftlichen Einrichtungen ein. Seit das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – welches aus der PAS entstand – Mitglied in der Autorengruppe Bildungsberichterstattung ist, fließen die Daten regelmäßig in den nationalen Bildungsbericht ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Nicht zuletzt sind die Daten für die steuernden Akteure auf allen politischen Ebenen nützlich.

In diesem wechselwirkenden System darf es keine einseitigen Nutznießer geben so wie auch die gegenseitigen Leistungen verteilt und abgestimmt sein sollten. Statistik von Weiterbildungseinrichtungen hat nicht ausschließlich der Steuerung von „oben“ zu dienen, sondern muss auch gewährleisten, dass genügend Erkenntnisse und Nutzen in die Einrichtungen zurückfließen. (Pehl, 2013, S. 190)

Dass die Dienstleistung der vhs-Statistik von Wissenschaft und Praxis gleichermaßen positiv beurteilt werden, wurde in Stellungnahmen anlässlich des fünfzigjährigen Jubiläums der VHS Statistik deutlich. So stellt der Sprecher des interdisziplinären Verbunds wissenschaftlicher Infrastrukturen der Leibniz-Gemeinschaft fest:

Die gelungene Balance zwischen Kontinuität und Innovation in der Erhebung bei dieser einmaligen Sammlung von Forschungsdaten lässt voller Optimismus erwarten, dass sich diese Dateninfrastruktur in Zukunft weiterentwickeln und weitere Nutzerkreise im In- und Ausland erschließen wird. (Schupp, 2012, S. 27)

Und seitens Praxisvertreter(innen) wird festgestellt, dass die Statistik nicht nur die Grundlage für die Leistungsbeschreibung gegenüber den öffentlichen Förderinstanzen darstellt, sondern auch für die Reflexion der Programmentwicklung und Selbstvergewisserung vor Ort unverzichtbar ist (z. B. Schöll, 2012, S. 28). Obwohl die vhs-Statistik von vielen Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis positiv beurteilt wird, ist das Nutzungspotenzial m. E. bei Weitem nicht ausgeschöpft.

5 „Lernort Tietgens“

So betitelte Hix eine Würdigung für Tietgens zu seinem 70. Geburtstag (Hix, 1992, S. 130). Aus den Leitertagungen berichtete sie, dass die Runde „älterer Herren“ die jüngeren Personen und dazu noch weiblichen Geschlechts entweder gar nicht oder nur mit süffisanter Arroganz bemerkten. Auch in den vhs-Kreisen, die allzu gerne über Themen wie die emanzipatorische Erwachsenenbildung diskutierten, spiegelten sich anscheinend überkommene Macht- und Kommunikationsstrukturen. Aus ihrer Sicht war Tietgens „der einzige ‚Mensch‘, der das sachliche Gespräch und die geistige Auseinandersetzung suchte“ (Hix, 1992, S. 131). Vergleichbar erlebte Habermas den jungen Tietgens als Leitung einer Theatergruppe in Bonn, die eher ein literaturwissenschaftliches Seminar darstellte.

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 damals nannten, auch nicht an; er hielt Abstand zu uns Jüngeren. Er hatte nichts Kumpelhaftes, und doch konnte man mit ihm reden. (Habermas, 2022, S. 27)

Für nicht wenige in der Weiterbildungspraxis arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen war Tietgens eine prägende Persönlichkeit in deren Berufsbiografie. Man kannte seinen Namen meist aus einschlägigen Veröffentlichungen. Die persönliche Begegnung, das persönliche Gespräch, das nicht selten über Jahrzehnte gepflegt wurde, wird zuweilen als kontrovers, immer aber als fair und inhaltlich anregend beschrieben. Nittel begegnete Tietgens erstmalig in einer Begleitgruppe eines PAS-Projektes zum subjektorientierten Lernen und Arbeiten:

Die Beteiligten genossen den egalitären Umgang, welcher für die Jüngeren unter uns keineswegs selbstverständlich war, befand sich doch die unangefochtene Autorität der damaligen Erwachsenenbildung, Hans Tietgens, in eben dieser Runde. Tiefer Respekt bildete die dominante Grundhaltung gegenüber dem Leiter der PAS. (Nittel, 2009)

Verblüfft haben Tätige der Weiterbildungspraxis in ihren Begegnungen mit dem Wissenschaftler Tietgens festgestellt, dass er sogar über Kenntnisse kleinerer Einrichtungen in der Provinz verfügte:

Im Verlauf der Tagung machten wir uns bekannt. Tietgens reagierte lebhaft und weiß im Wesentlichen um die besondere Situation der Volkshochschule in Vechta. Wiederum bin ich beeindruckt: Er, der als Leiter der PAS Erwachsenenbildung und Volkshochschularbeit in Deutschland maßgeblich beeinflusst und gefördert hat, weiß um den Gründungs- und Existenzkampf einer kleinen niedersächsischen Volkshochschule. [...] Dem ersten Gespräch mit Hans Tietgens sind noch viele gefolgt [...]. Immer wieder hat er interessiert Anteil genommen, immer wieder hat er mir persönlich Mut gemacht zum Durchhalten, zum „langen Atem“, zum Beschreiten von unkonventionellen Wegen [...]. Hans Tietgens hat durch seine Zuwendung leise, kontinuierlich und unterstützend die VHS Vechta auf ihrem Weg begleitet. (Hampf, 1992, S. 171–172)

Baldermann, der ehemalige Direktor der Kreisvolkshochschule Hameln-Pyrmont, lernte Tietgens über seine Veröffentlichungen kennen und schätzte ihn als „Bremsen“ ein, der ständig die Hoffnungen auf gesellschaftliche Veränderungen durch Erwachsenenbildung hinterfragte.

Die erste Begegnung faszinierte mich; ich erlebte einen Mann, der von seiner persönlichen Lebenserfahrung geprägt war und diese Prägung zur Handlungsmaxime machte. Am Ende der Tagung blieben mir viele Fragen und ebenso viele Verunsicherungen, die im scheinbaren Widerspruch zwischen der persönlichen Ausstrahlung und dem „Hans-Dampf-in-allen Erwachsenenbildungsgassen“ resultieren. (Baldermann, 1992, S. 51)

Baldermann schildert, wie er über die Jahre von Tietgens gelernt hat. Der Ansatz der emanzipatorischen Erwachsenenbildung wurde ideologisch hinterfragt, aber gleichzeitig auf sein Praxispotenzial untersucht. In der Erwachsenenbildung häufig genutzte Worthülsen wurden kritisch reflektiert. Partizipationsfördernde Erziehungsansätze, wie eine sozialpädagogisch begleitete Erwachsenenbildung oder die Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Gruppen, wurden eingeordnet in eine Erwachsenenbildung für alle Bevölkerungsgruppen. „Ich habe ihn in vielen Begegnungen als radikalen Demokraten erlebt, der diese Haltung konsequent verfolgt und deshalb nicht immer als bequemer Zeitgenosse erlebt wird“ (ebd., S. 52). Erlebt wurde Tietgens im Umgang mit Menschen als anspruchsvoll bis anstrengend. Unterstellt wurde ihm, ein großes Talent zu haben, Menschen zu finden und „der Sache selbst“ – der Arbeit der Volkshochschulen – zu verpflichten. Immer war er bemüht, Mitwirkende für die Mitarbeit an Projekten und Arbeitsvorhaben zu gewinnen: „Ehe Mann oder Frau sich`s versieht, stecken sie schon mittendrin in einem Amt oder Aufgaben“ (Braun-Ribbat, 1992, S. 59).

Dege, ein früherer Stadtbereichsleiter der vhs Hamburg und Experte der Altersbildung, beschreibt aufgrund seiner Erfahrungen mit Tietgens im Rahmen einer Mitgliederversammlung des Landesverbands der Volkshochschulen Schleswig-Holstein – auf der dieser referierte – eine durchaus verbreitete ambivalente Haltung zum Leiter der PAS:

Und dann taucht auf der Mitgliederversammlung Hans Tietgens auf. Der Professor von der PAS. In einem Punkt sind sich alle Schulleiter a. D. einig: Der hat etwas zu sagen! Die einen sind auf der Lauer nach dem Fortschrittsverrat, andere sind mehr oder auch ganz wenig heimliche Wissenschaftsfeinde, noch andere in Andacht erstarrt. Alle lauschen und – hier schon wieder einig – werden plötzlich verdutzt: Tietgens tobt. Wo es doch nur um die Sache geht! Er ist „völlig da“, wenn es um die vernachlässigte Bildungspolitik, um die Enge von „Informationsgesellschaft“, um Politiker und Technokraten geht. Das begeistert – jedenfalls die neu dabei sind, die Probleme mit dem Staub der Volkshochschulen haben [...]. Tietgens ist als „Alter“ mitten drin und passt nicht rein. Das macht Freude und Sympathie. [...] Und wenn es ihm dann spürbar Freude bereitet, wenn in der Diskussion gegen das Technokratische, gegen die Vermarktung von Erwachsenenbildung zu Felde gezogen wird, eine gute Diskussion bis in die Nacht entbrennt, dann weiß jeder, dann spürt jeder, dass das Herz dabei ist, eben nicht nur der scharfe, präzise Intellekt. Und dann macht es Freude, älter zu werden, dann gibt es keinen Generationenkonflikt. Dann ist das intergeneratives Lernen und Agieren. (Dege, 1992, S. 66)

Gerade für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, die sich im Studium mit den Publikationen von Tietgens auseinandergesetzt haben und ihn dann in Veranstaltungen persönlich kennenlernten, stellt er eine Orientierungshilfe dar, an der man sich auch abzarbeiten hatte:

Das scheint das Berufsgeheimnis von Hans Tietgens zu sein, durch seine Vehemenz, sein Engagement über Generationen und Positionen hinweg Nähe zu erzeugen – und gleichzeitig persönliche Distanz zu wahren. Eine Art Professionalität des Sich-Entäußerns, ohne sich dabei aufzehren zu lassen [...]. Die Begegnungen mit Hans Tietgens vermitteln mir Mut zur Auseinandersetzung, zum Position-Vertreten, zum Farbe-Bekennen. Und sie regen mich zum Nachdenken an: Wo komme ich her, wo will ich hin in der Erwachsenenbildung. (von Rein, 1992, S. 88)

6 Professionalisierung: Theorie für die Praxis – Praxis für die Theorie

Den Gründungsauftrag der PAS dauerhaft zu bearbeiten, bedeutete für Tietgens, mit dem Institut die bereits von Willy Strzelewicz begonnenen Professionalisierungsbestrebungen für die Erwachsenenbildung kontinuierlich voranzutreiben. Handlungsleitend für ihn war ein spezifisches Verständnis von Professionalität:

Die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu kön-

nen. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. (Tietgens, 1988, S. 33)

Da die Erwachsenenbildungspraxis in den 1960er Jahren noch mehr durch das Wirken von „Berufenen“ als von ausgebildeten Professionellen charakterisiert war, entwickelte Hans Tietgens mit dem Institut immer wieder Qualifizierungsinitiativen, die zum einen auf systematische Nachwuchsgewinnung (Weinberg, 2022, S. 47), zum anderen auf die Entwicklung professionseigener Maßstäbe für das Handeln von Erwachsenenbildnern zielte, damit sie über Kriterien und Argumentationsgrundlagen verfügten, „um sich gegen politische Ansprüche, Übergriffe und Zumutungen zur Wehr zu setzen“ (Gieseke, 1992, S. 26).

Einen in der Bildungspraxis wirkenden Meilenstein stellte das von Tietgens formulierte Berufsbild LEITER UND PÄDAGOGISCHE MITARBEITER AN VOLKSHOCHSCHULEN, veröffentlicht von der damaligen „Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ (Bundesanstalt (Hrsg.), 1964) dar. Schon Anfang der 1960er Jahre führte Tietgens und seine Institutsmitarbeitenden sogenannte Studentenseminare durch, um interessierten Studierenden das Berufsfeld Erwachsenenbildung näher zu bringen. In den 1970er Jahren veranstaltete die PAS für neue Mitarbeitende in der Volkshochschularbeit einen mehrwöchigen (!) Zyklus von Einführungsveranstaltungen, bekannt als „Falkensteiner Seminare“. In diesen Seminaren wurde versucht, wissenschaftliche Grundlagen zu vermitteln und die praktischen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung zu reflektieren. Für die Teilnehmenden waren diese Seminare eine erste Möglichkeit, sich überregional zu vernetzen und gemeinsame Konzepte zu diskutieren. Die Seminare waren nach dem Aufbruch von 1968 auch ein Ort, an dem harte Auseinandersetzungen um das Selbstverständnis der öffentlichen Erwachsenenbildung geführt wurden.

Vor 20 Jahren, als ich erstmals von Erwachsenenbildung und politischer Bildung an der Volkshochschule erfuhr und von heute auf morgen auch noch „zuständig“ wurde, habe ich, haben wir – in Falkenstein – Hans Tietgens kennengelernt als eine „Autorität“. Das war an sich schon Grund genug, zu jener Zeit misstrauisch zu sein. Wir suchten den Konflikt, und wir bekamen ihn [...]. Für mich waren die Fronten klar: hier die engagierten risikofreudigen und einer parteilichen, aufklärerischen Politischen Bildung verbundenen Erwachsenenbildner – dort die Abwiegler, Relativierer und Hinterfrager. Heute weiß ich schon besser, was gemeint war. (Küchler, 1992, S. 182)

Eine andere Teilnehmerin resümiert ihre Erfahrungen folgendermaßen:

Unsere Zielvorstellungen waren nicht die seinen, unsere gesellschaftlichen Utopien ließen sich nicht mit seinen Wissenschaftstheorien in Einklang bringen. Hat er diese inhaltlichen Auseinandersetzungen durch seine knallharten und gleichzeitigen Wutausbrüche aber provoziert, um uns unserer eigenen Wege sicher zu werden? (Hix, 1992, S. 131)

Unabhängig von den Anfang der 1970er Jahre fast schon selbstverständlichen Auseinandersetzungen um die Leitorientierung der Volkshochschulen waren die Einführungsseminare wirkungsreich: Es gab mit vielen in der Weiterbildungspraxis tätigen

eine gemeinsame inhaltliche Beschäftigung mit theoretischen Bezugsebenen des professionellen Handelns. Es entwickelte sich ein überregionales Netzwerk der Akteure vor Ort und eine interpersonale Auseinandersetzung über ein gemeinsames Berufsverständnis wurde initiiert. Um die Professionalisierungsanstrengungen auf eine breitere Basis stellen zu können, entwickelte das Institut später eine ganze Reihe von Selbststudienmaterialien, die darüber hinaus in den Verbänden auch als Vorbereitungsmaterialien für Fortbildungsseminare genutzt wurden. An zahlreichen Universitäten waren sie zudem eine Grundlage der Seminararbeit. Didaktisch damals sehr innovativ war es ein gelungener Versuch, Theorien und Forschungsergebnisse in potenzielle praktische Handlungskontexte zu stellen. Die Themenhefte waren gegliedert in die Bereiche

- Gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung
- Institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule
- Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung und
- Lehr- und Lernprozesse in der Erwachsenenbildung

Sie lesen sich auch heute noch wie ein Curriculum für die Aus- und Fortbildung von Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung. Neben dem Selbststudium und der praktischen Verwendung in Einführungs- und Fortbildungsseminaren lieferte das Konzept deshalb auch vielfältige Anregungen für das Konzept von Diplomstudiengängen und Zusatzstudiengängen.

Anfang der 1990er Jahre wurde den Volkshochschulen in den neuen Bundesländern eine Auswahl dieser Selbststudientexte zur Verfügung gestellt. Fortgesetzt wurden die Institutsbemühungen um die Professionalisierung in einem Projekt „Berufseinführende Materialien“, die das pädagogisch planende Personal in der Einarbeitungsphase unterstützen sollten. Noch Anfang der 1990er Jahre führte das Institut unter Leitung von Tietgens erneut Einführungsveranstaltungen – nun zeitgemäßer in dreitägigen Kompaktveranstaltungen – durch. Diese Seminare boten den Teilnehmenden neben dem Wissenserwerb und einer Reflexion erster Berufserfahrungen auch einen perspektivischen Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Verständnisse von vhs-Arbeit in den westlichen und östlichen Bundesländern.

Die Professionalisierungsbemühungen schlugen sich ebenfalls in den zahlreichen Projekten der PAS nieder. Diese beinhalteten im Regelfall immer auch Fortbildungsreihen – nicht zur einseitigen Dissemination von Konzepten und didaktischen Modellen, sondern damit verbunden auch zur Überprüfung deren Praxisrelevanz und zur Exploration übergreifender weiterführender Fragestellungen. „Fortbildung erfolgt im Modus reflexiver Deutung und erwachsenenpädagogische Forschung bietet innerhalb eines interpretativen Paradigmas den kategorialen Rahmen für eine reflexive Gegenstandsbestimmung“ (Schäffter, 2009, S. 375). Fortbildung – so das Institutsverständnis – „ist nicht nur ein Ort, an dem Forschungsergebnisse weitergegeben werden [...], sondern auch der Ort, an dem Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden können“ (Tietgens, 1987, S. 7–8). Eine solche Perspektivverschränkung machte die besondere Qualität der Dienstleistung Fortbildung für die Praxis aus.

7 Projekte: Entwicklungsorientierte Forschung für die Weiterbildungspraxis

Die befristeten Projekte, die im Rahmen der Ressortforschung vorwiegend vom zuständigen Bundesbildungsministerium gefördert wurden, beinhalteten ebenfalls eine Perspektivverschränkung von der Forschung auf die Praxis und umgekehrt. Im Grunde genommen handelte es sich um eine klassische entwicklungsorientierte Forschung, bei der Fragestellungen, Aufgabenschwerpunkte, Verlauf und die Form der Zusammenarbeit von den Forschenden und den Beteiligten aus Weiterbildungspraxis gemeinsam kommuniziert wurden. An der Entwicklung von anwendungsorientierten Ergebnissen (wie z. B. Programmstrukturen und Rahmenpläne, Lehrgangskonzepte, Unterrichtsmodelle und -materialien, Testmodelle, Fortbildungsmodule, Arbeitshilfen) waren Wissenschaft und Praxis gleichermaßen beteiligt. Perspektivenverschränkende Diskursformen spiegelten sich auch in der Zusammensetzung von Begleitgruppen oder Beiräten. Im Vorfeld von Anträgen wurden die Projektvorstellungen mit feldkompetenten Praktikern und Praktikerinnen diskutiert und ggfs. angepasst. In den typischen Projektphasen der Bestandsaufnahme, der Entwicklungs- und Erprobungsphase, der Revisions- und Implementierungsphasen arbeiteten Wissenschaft und Praxis kontinuierlich zusammen, was der Akzeptanz der Projektergebnisse zugutekam. Projektschwerpunkte, die häufig über mehrere Jahre angelegt waren, konzentrierten sich auf strukturbildende Veränderungen der Erwachsenenbildungspraxis wie beispielsweise die Entwicklung eines Baukastensystems für das Sprachenlernen. In diesem konkreten Fall wurden nicht nur Vorläufer zum europäischen Referenzsystem konzipiert, sondern auch modellhafte Unterrichtskonzepte und Materialien entwickelt, die einen erheblichen Einfluss auf die Erarbeitung von Lehrwerken der Fachverlage hatten.

Ergänzend wurden Supportsysteme aufgebaut wie die Prüfungszentrale mit einer Item-Datenbank und erste computergestützte Auswertungssysteme. In diesem Kontext wurde auch das Zertifikat *Deutsch als Fremdsprache* erarbeitet, dem sich die Entwicklung von Kursformen zu berufsbezogenem Deutsch anfügten. In einer Reihe von „Zielgruppenprojekten“ zur Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und Ausländern (so die Sprache Ende der 1970er Jahre) wurden neue Lehrgangskonzepte (z. B. für den zweiten Bildungsweg) (z. B. Meisel, 1984) mit integrativer sozialpädagogischer Arbeit entwickelt und erste Ansätze einer interkulturellen Erwachsenenbildung diskutiert. In der berufsbezogenen Bildung wurde in der kaufmännischen Bildung die Umsetzbarkeit einer Integration von beruflicher und politischer Bildung erprobt. Für neu entstehende und stark expandierende Bildungsbereiche wie beispielsweise die Gesundheitsbildung, die Frauenbildung, die Grundbildung oder die Altersbildung wurden wissenschaftlich begründete Rahmenpläne für die Volkshochschularbeit erarbeitet und mit der Praxis kommuniziert (z. B. Arbeitskreis Gesundheitsbildung, 1985; Fuchs-Brüninghof & Kreft 1986; Eberhard & Weiher, 1994; Kade, 1994). In einem ganzen Projektverbund zur Förderung der Volkshochschularbeit in den neuen Bundesländern verknüpfte die PAS Feldexplorationen, Fortbildungsprogramme und Organisationsberatung (Schäffter &

von Küchler, 1993). Die Projektarbeit wurde von Tietgens durchaus engagiert begleitet. Er selbst führte ein Kleinprojekt „Interview mit Zeitzeugen“ durch. Dennoch war meiner Erinnerung nach eine gewisse Zurückhaltung von Tietgens vorhanden. Der DVV reklamierte – nachvollziehbarer Weise – die bildungspolitische Zuständigkeit für sich und baute eine eigene, personell ausgestattete Fachstelle zur Unterstützung der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern auf. Die westlichen Landesverbände unterstützten in unterschiedlicher Intensität die östlichen Partnerverbände. Tietgens wollte für die PAS die Aufgaben in den Entwicklungsprojekten auf institutsspezifische Dienstleistungen konzentrieren und diese in die bestehenden Institutsstrukturen integrieren und „Bevormundungskommunikation“ vermeiden.

Anhand dieser unvollständigen Aufzählung der PAS-Projektarbeiten lassen sich pointiert Spezifika des praktizierten wissenschaftlichen Dienstleistungsverständnisses verdeutlichen. Der Entwicklungsbedarf wurde nicht von außen gesetzt, sondern ergab sich aus dem kontinuierlichen Austausch mit der Weiterbildungspraxis. Aufgegriffen wurden Aufgabenstellungen, die strukturbildend für die öffentliche Weiterbildung waren. Darüber hinaus ging es darum, für innovative Arbeitsfelder wissenschaftlich begründete Konzepte zu entwickeln. Die Praxis war nicht Forschungsobjekt, sondern an Definition von Aufgabenstellung und der Konzeptentwicklung unmittelbar beteiligt. Tietgens praktizierte schon früh einen Forschungsansatz, der heute etwa im Rahmenprogramm *Empirische Bildungsforschung* energisch eingefordert wird. Der hohe Wirkungsgrad auch über den vhs-Bereich hinaus wurde auch durch zahlreiche praxisrelevante Projektmaterialien, Handreichungen, Unterrichtsmodelle, didaktische Konzepte etc. gefördert. Eine systematische Evaluation zur Reichweite und Nachhaltigkeit konzentrierte sich auf die Ergebnisse der Projektarbeiten.

8 Perspektivenverschränkende Publikationspolitik

Einen nicht unwesentlichen Einfluss auf das Image des Instituts in der Weiterbildungspraxis hatten seit jeher seine Veröffentlichungen. Einerseits – so meine persönliche Erinnerung – war man im Volkshochschulbereich immer stolz darauf, mit der PAS ein wissenschaftliches Dienstleistungsinstitut zu haben. Andererseits stießen Forschungsveröffentlichungen oder theoretische Konzepte nicht bei allen Adressatinnen und Adressaten auf ungeteiltes Interesse. Während sich praktische Professionalisierungsanstrengungen und die Arbeit in den Entwicklungsprojekten vorwiegend an die Adressatenkreise der Volkshochschulen richteten, sah das Institut in seinen Publikationsprogrammen zum einen die Möglichkeit, relevante Forschungsergebnisse zu kommunizieren und damit in einem ständigen Arbeitszusammenhang mit der Disziplin Erwachsenenbildung und ihren Bezugsdisziplinen zu stehen. Zum anderen stellten die Veröffentlichungen schon seit den Sechzigerjahren eine erfolgreiche Möglichkeit dar, Interessenten aus der Weiterbildungspraxis – auch außerhalb der vhs-Landschaft – anzusprechen (Nolda, 1997, S. 98–99). Auch wenn eine Kooperation seitens anderer Erwachsenenbildungsverbände selten gewünscht war und von Tiet-

gens auch nur in Ausnahmen gesucht wurde, war er als Person stets ansprechbar und eine geachtete Persönlichkeit:

An Hans Tietgens kommt keiner vorbei. Unübersehbar sind seine Veröffentlichungen zu – beinahe – allen Aspekten der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Und die unzähligen Publikationen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul Verbandes, von ihm herausgegeben, sind nicht nur für den Bereich der Volkshochschulen prägend geworden. (Apsel, 1992, S. 102)

Darüber hinaus bot das Publikationsprogramm auch die Möglichkeit, Theorien und Konzepte aus dem Ausland für eine inhaltliche Auseinandersetzung in der deutschen Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen (z. B. Kidd, 1979). Auch wenn bestimmte Reihen eher von Adressaten in der Wissenschaft, andere eher von Adressaten der Praxis rezipiert wurden, war der Anspruch, mit den einzelnen Reihen alle Adressatengruppen zur Lektüre anzuregen. Aus heutiger Sicht würde man die Abgrenzung der einzelnen Buchreihen wohl als vollständig unzureichend ansehen. Diesbezügliche Diskussionen wurden im Institut immer wieder geführt. Nicht aufgegeben wurde jedoch der Anspruch, die Praxis für die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen zu interessieren und das Praxisfeld für die Forschung zu öffnen. Nach der Selbstbeschreibung des Instituts wurden beispielsweise in der Reihe THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG, die in der Praxis nicht selten als theorielastig angesehen wurde, in erster Linie allgemeine Fragen der Erwachsenenbildung aufgegriffen. In ihr – so die Selbstbeschreibung – findet die Grundsatzdiskussion um das Aufgabenverständnis des Bereichs statt. Einige Bände waren auch als „Studienbücher“ gedacht. Die Reihe BERICHTE – MATERIALIEN – PLANUNGSHILFEN wiederum

wendete sich an die in der Erwachsenenbildung Tätigen, die eine theoretische Fundierung ihrer Arbeit wünschten, und an Studierende, die eine Annäherung an die realen Probleme der Erwachsenenbildung suchten. Die Generalthemen von „Theorie und Praxis“ werden hier unter verschiedenen Aspekten konkreter behandelt. (PAS, 1990, S. 23)

Konsequenterweise befanden sich im sogenannten PAS-Abo fast alle Neuveröffentlichungen des Instituts – was nicht bedeutete, dass sie alle gelesen wurden. Donnepp, der über viele Jahre das Adolf Grimme Institut geleitet hatte, meinte auf der Grundlage einer hohen Anerkennung der Publikationsarbeit mit Verweis auf den Philosophen Ralph Waldo Emerson, dass es nicht immer gelungen sei, große Dinge in einfacher Art zu sagen (Donnepp, 1992, S. 44). Dennoch, auch theoretische Grundlagen und Forschungserkenntnisse fanden über die Veröffentlichungen Eingang in den Diskurs der Weiterbildungspraxis – nicht zuletzt, weil Auszüge und einzelne Kapitel für Tagungen und Konferenzen in Vorbereitungsunterlagen dokumentiert wurden und Autorinnen und Autoren zu Referaten und Diskussionen eingeladen wurden.

Anregungen zur Lektüre (heute wird die eine oder andere angesichts der technischen Möglichkeiten darüber schmunzeln) gab die PAS seit 1962 mit einer Bibliografie (seit 1979 jährlich) und mit einem zweimonatlichen „Zeitschriftendienst“, in dem die Inhaltsverzeichnisse der Erwachsenenbildungszeitschriften, der relevanten

Bezugswissenschaften und der Bildungspolitik dokumentiert wurden. Die oft zitierten GELBEN ARBEITSPAPIERE mit Überblicken über Angebotsentwicklungen, statistische Aufbereitungen, Materialsammlungen, Literaturübersichten und Problemaufrisse wurden in Praxis und Wissenschaft genau dazu benutzt: Man arbeitete mit ihnen. Und einige entwickelten sich zu den meistgelesenen Publikationen des Instituts wie beispielsweise ein Beitrag zum Thema Volkshochschule und Industriearbeiter (Tietgens, 1964). Speziell für das hauptberufliche, pädagogisch planende Personal wurde über viele Jahre regelmäßig ein vhs-Kurs- und Lehrgangsdienst herausgegeben. Es enthielt Kurzberichte über erfolgreiche Angebotsinnovationen aus unterschiedlichen Fachbereichen, stellte bundesweit Rahmenlehrpläne aus den Landesverbänden zur Verfügung und enthielt rechtliche Informationen zu Änderungen der weiterbildungsrelevanten Gesetze und Verordnungen. Die Kurskonzepte wurden von den Volkshochschulen im Regelfall jedoch nicht eins zu eins übernommen, sondern eher als Planungsanregung aufgenommen und auf die eigenen Möglichkeiten vor Ort hin modifiziert. Das aufgebaute Arbeitsplan-(Programm-)Archiv wurde leider kaum von den Praktikerinnen oder Praktikern genutzt, sondern diente eher als Informationsbasis für Kleinforschung in Form von Magister- und Diplomarbeiten. Wie wertvoll diese Quellensammlung auch für das Nachzeichnen von Trends in der Programmentwicklung und deren kritische Reflexion ist, zeigen Programmanalysen, die von der PAS selbst erarbeitet wurden (Nolda, Pehl & Tietgens, 1998). Seit 1968 bis 1992 hat das Institut die Loseblattsammlung HANDBUCH FÜR DIE PRAXIS DER VHS-LEITER UND MITARBEITER herausgegeben.

Untergliedert ist in folgende Kapitel: Institutionelles Gefüge, Mitarbeiter, Öffentlichkeitsarbeit, Teilnehmer, Arbeitsplan, Inhalte, Methoden und Geschichte der Erwachsenenbildung. Im besten Sinne stellte das Handbuch ein stets aktuelles Manual für das Management der öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen dar. Eine Auswahl an Themenblättern konnte beim Institut für neue pädagogische Mitarbeitende gesondert angefordert werden. Eine Fassung mit ausgewählten Themen wurde Anfang der neunziger Jahre auch den Volkshochschulen in den damals neuen Bundesländern zur Verfügung gestellt. In jeweils kurzen Zusammenfassungen wurde verbunden mit Praxishilfen „das dafür relevante theoretische und empirische Wissenschaftswissen“ (PAS, 1968–1992) dargestellt. Es stellt nicht nur ein ausgesprochen gelungenes Beispiel für Vermittlung von Wissenschaft für Praxis dar. Es verdeutlicht in mehrfacher Hinsicht auch das vom Institut unterstützte Professionalisierungsverständnis, welches auch das organisatorische sowie das Verwaltungshandeln für die Vermittlung von Bildung im Blick hat.

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 auf der Spur zu bleiben. (Weinberg, 2022, S. 22)

9 PAS: Erfolgsfaktoren der Serviceleistungen für die Weiterbildungspraxis

Ein bundesweit agierendes wissenschaftliches Dienstleistungsinstitut kann dem Auftrag, Serviceaufgaben für die Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung zu erbringen, nicht ohne Spannungsfelder nachkommen. Dennoch gelang es damals gut, die intermediäre Rolle des Instituts für die Praxis fruchtbar zu machen. Die Zusammenarbeit mit den relevanten Disziplinen der Universitäten fand im Regelfall gebunden an konkrete Aufgabenstellungen in Projekten oder Dienstleistungsbereichen statt. Die Zusammenarbeit mit der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften war stark geprägt durch die persönliche Präsenz von Tietgens.

Zusammengefasst lassen sich m. E. hierfür folgende Erfolgsfaktoren herauskristallisieren, die auch wesentlich von Hans Tietgens beeinflusst wurden. Das Institut stand in einem kontinuierlichen Austausch mit den in der Weiterbildungspraxis engagierten Akteurinnen und Akteuren. Die Kommunikation fand einerseits auf Augenhöhe statt, andererseits konnte sie nur deshalb inhaltlich so anregend sein, da darin unterschiedliche Rollen von Wissenschaft und Praxis zum Tragen kamen und unterschiedliche Perspektiven verschränkt werden konnten.

Auch wenn sich die PAS immer als mehr verstanden hat als ein Institut für die Volkshochschulen, konnte das Zusammenwirken in diesem Praxisfeld über Jahrzehnte so ergebnisreich sein, da die Zusammenarbeit getragen war von der gemeinsamen Wertevorstellung, dass es die öffentlich getragene Erwachsenenbildung ist, die für die Bildung im Sinne der Aufklärung steht. Auf der Grundlage einer gemeinsam getragenen Werthaltung konnte die produktive Inszenierung von Irritationen auf der Ebene basaler Gemeinsamkeiten – das eingangs erwähnt wurde – entfaltet werden.

Das Institut stand in mehrfacher Hinsicht für Kontinuität. Daueraufgaben wie die Professionalisierung und die wissenschaftliche Fundierung des Arbeitsfeldes wurden auch dauerhaft mit jeweils aktuellen Akzenten bearbeitet. Doch das Institut stand auch für Innovation, da grundlegende Veränderungen im Aufgabenverständnis – wie an den Beispielen des Zertifikatsprogramms oder der Bildungsprogramme für Zielgruppen deutlich wurde – nicht nur aufgegriffen, sondern auch in Entwicklungsprogramme umgesetzt wurden. Die Entwicklungsprojekte selbst waren im Regelfall breit in der Weiterbildungspraxis verankert. Sie endeten nicht mit der Entwicklung von Modellen, sondern verfolgten immer auch deren Implementierung in der Praxis.

Nicht zuletzt: Hans Tietgens verkörperte als allseits anerkannte Persönlichkeit die Institutsarbeit für viele Erwachsenenbildungspraktiker. Er konnte zuhören, redete aber nicht „nach dem Mund“. Er konnte inhaltliche Nähe aufbauen, ohne auf professionelle Distanz zu verzichten. Er vertrat theoretisch begründete Positionen klar und engagiert, ohne für andere verschlossen zu sein.

Literatur

- Ambos, I., Huntemann, H., Knauber, C. & Reichart, E. (2018). Kontinuierlich aktuell. Große Revision der Anbieter- und Angebotsstatistiken. *weiter bilden* 25(1), 32–35.
- Arbeitskreis Gesundheitsbildung (Hrsg.). (1985). *Rahmenplan Gesundheitsbildung*. Frankfurt a. M.
- Apsel, G. (1992). Befreiende Klarheit. Stimmen aus der Evangelischen Erwachsenenbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 89–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Baldermann, H. (1992). Der Poltergeist von der PAS – Begegnungen mit Hans Tietgens. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 50–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braun-Ribbat, D. (1992). Isegrimm im Schwarzen Wald – Eine ungehaltene Rede. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 58–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (Hrsg.). (1964). *Blätter zur Berufskunde. Leiter und pädagogische Mitarbeiter an Volkshochschulen*. Bielefeld.
- Dege, J. (1992). ... ist das intergeneratives Lernen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 65–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dolff, H. (1961). Die Geschichte des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.), *Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik*. Stuttgart.
- Donnepp, B. (1992). Sachverstand und Fairness. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 39–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (1966): Protokoll der Sitzung des Pädagogischen Ausschusses des DVV am 28.3.1966 in Bonn (DIE Archiv).
- Eberhardt, U. & Weiher, K. (Hrsg.) (1994). *Differenz und Gleichheit von Frauen. Rahmenplan Frauenbildung*. Frankfurt a. M.
- Fuchs-Brüninghof, E. & Kreft, W. (1986). *Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projekts des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft*. Bonn.
- Gieseke, W. (1992). Die „Wenden“ im Spiegel der Professionsgeschichte. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 23–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gieseke, W. (2009). Nachruf Hans Tietgens – „Man wurde von ihm befragt“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3, 1–4.
- Habermas, J. (2022). Erinnerungen an Hans Tietgens 1951/52. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 27–28). Bielefeld: wbv Publikation.
- Hampf, M. (1992). Mut zum langen Atem – Begegnungen mit Hans Tietgens. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 171–172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hix, B. (1992). Lernort Tietgens. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 130–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kade, S. (1994). *Altersbildung*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Kidd, J.-R. (1979). *Erwachsene lernen*. Braunschweig: Westermann.

- Küchler, E. (1992). Nicht wendig – und oft gegen den Strom. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 182–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meisel, K. (1984). *Hauptschulabschluss-Lehrgänge für Ausländer*, Frankfurt a. M.
- Nittel, D. (2009). Nachruf Hans Tietgens: Leben, Wissenschaft und Praxis im Modus der Auslegung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 1–4.
- Nolda, S. (1997). Literatur zur Erwachsenenbildung: dissoziierte Kommunikation, plurales Wissen und Adressatenorientierung. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 42, 94–104.
- Nolda, S., Pehl, K. & Tietgens, H. (1998). *Programmanalysen. Programm der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*. Frankfurt a. M.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul Verbandes (Hrsg.) (1968–1992). *Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter*, Bonn.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul Verbandes (Hrsg.) (25.–27. Mai 1975). *Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen, Konferenzbericht Wuppertal*.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (Hrsg.) (20.–23. Mai 1977). *Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen – Konferenzbericht der Tagung in Essen*.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (Hrsg.) (1985). *Jahresbericht 1984*, Frankfurt a. M.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (Hrsg.) (1985). *20 Konferenzen des Arbeitskreises regional arbeitender Volkshochschulen, zusammengestellt und kommentiert von Hans Tietgens*. Frankfurt a. M.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (Hrsg.) (1990). *DIE PAS. Aufgaben und Funktionen*. Frankfurt a. M.
- Pehl, K. (2013). Sichtbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen– Statistik als Abbild von Weiterbildungsleistungen. In C. T. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit – Weiterbildung in Öffentliche Verantwortung* (S. 185–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Pehl, K. (2021). 50 Jahre Volkshochschul-Statistik. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 26–31.
- Schäffter, O. & von Küchler, F. (1993): Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen. Pilotprogramm zur Klärung von Beratungsvoraussetzungen und Fortbildungsbedarf in den neuen Bundesländern. In K.Meisel et al. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Recherchen, Momentaufnahmen, Explorationen*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Schäffter, O. (1997). Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 42, 33–47.
- Schäffter, O. (2009). Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens: Ein Leben für die Erwachsenenbildung* (S. 373–383). Potsdam.
- Tietgens, H. (1964). *Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?* Frankfurt a. M.

- Tietgens, H. (1987). Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In H. Tietgens et al. (Hrsg.), *Forschung und Fortbildung*. Bonn, S. 7–20, zit. nach D. Behrmann: Intermediäre Begleitforschung – Relationalität von Reflexivität und Performanz im Zuge der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens: Ein Leben für die Erwachsenenbildung* (S. 357–362). Potsdam.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke et al. (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Rein, A. (1992). Nähe erzeugen bei gleichzeitiger Distanz. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache* (S. 85–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinberg, J. (1989). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinberg, J. (2022). Hans Tietgens' Annäherungen an das Politische. In P. Ciupke & N. Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 29–52). Bielefeld: wbv Publikation.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (1984). *Evaluation der erziehungswissenschaftlichen Institute*. Bonn.

Hans Tietgens und die Zukunft der Volkshochschulen

ERNST DIETER ROSSMANN

1 Einleitung

„Schuster, bleib bei Deinen Leisten.“ Diese Lebensweisheit hat mich viele Male beschäftigt, seitdem die Anfrage eingegangen ist, mich mit einem Beitrag an diesem Buch zum 100. Geburtstag von Hans Tietgens zu beteiligen. Dazu muss ich ehrlich sagen: Ich habe Hans Tietgens nie persönlich erlebt. Sein Werk ist mir weder in meiner wissenschaftlichen Ausbildung, wie in meiner beruflichen Tätigkeit als Psychologe und Sportwissenschaftler, noch später in über 30 Jahren als Volksvertreter in einem Landtag und im Bundestag begegnet. Auch im Ehrenamt als Vorsitzender des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) und danach als Landesvorsitzender der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein hat mich seine äußerst umfangreiche quasi universalistische Tätigkeit in Sachen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung und darüber hinaus nur am Rande erreicht. Der Name fiel gelegentlich. Eine wissenschaftliche und volkshochschulspezifische Agenda war damit aber nicht verbunden. Mea culpa? Hans Tietgens gehörte für mich zur Geschichte der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen.

Und jetzt die Frage nach der Zukunft? Da bleibt – was die Persönlichkeit und die Vita von Hans Tietgens angeht – eine Kenntnis aus zweiter Hand. Ich habe mich mit Gewinn in die verschiedenen Dankes- und Festschriften sowie in Kolloquiumsberichte hineingelesen, die zu Jubiläen von Hans Tietgens wie zu Jahrestagen seiner Institutionen herausgegeben wurden. Schon die Intensität, mit der sich viele Menschen offensichtlich immer wieder mit Hans Tietgens, seinem Leben und seinem Werk auseinandersetzen mochten, nötigt Respekt und Achtung ab. Die Frage darf gestellt werden: Wäre das bei einer anderen Persönlichkeit der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen in Deutschland heute noch vorstellbar? Oder ist dieses nicht nur an die Einmaligkeit von Hans Tietgens, sondern auch an die Zeit gebunden und aus der Zeit erklärbar, in der er selbst in der Sache und auf die Community in Wissenschaft, Volkshochschulen und Politik gewirkt hat? Es ist bemerkenswert und es ist gut, wenn diese unmittelbare Verbundenheit in der Person und der gemeinsam erlebten Zeit bis heute in immer neuer reflektierender Bearbeitung von Hans Tietgens und seinem Lebenswerk mit weiterführenden Fragen und Antworten von denen fortwirkt, die seinen Weg begleitet oder gekreuzt haben.

Allein ich kann und darf dabei nicht mitreden, weder als Wissenschaftler noch als Theoretiker oder Praktiker der Erwachsenenbildung. Ich kann mich dazustellen als ehrenamtlicher Funktionär im besten Sinne des Wortes: Aus meiner Arbeit heraus in

vhs-Vorständen in Bund und Land und als Bildungspolitiker mit Erfahrungen auf allen politischen Ebenen – von der Kommunalverwaltung bis zum Bundestag. Aus diesen Perspektiven kann ich eine Annäherung versuchen.

Als eine solche erste Annäherung an Hans Tietgens hat es für mich dabei nahe gelegen, den Austausch mit Menschen in der Volkshochschul*bewegung* aufzunehmen, die Hans Tietgens persönlich kannten: an der Spitze des Deutschen Volkshochschulverbandes, aus der Verbandstätigkeit im DVV und in dessen Arbeitskreisen, als Landesvorsitzender der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein, als Leitungen von Volkshochschulen in einer größeren Stadt über eine Kreisstadt bis hin zu einem kleinstädtischen Industriestandort im ländlichen Raum. Ich bedanke mich bei der Ehrenpräsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes Rita Süßmuth, bei Wolfgang J. Domeyer, bei Werner Hutterer und bei Wolfgang Plüghan für lange, tiefgreifende, erkenntnisleitende und persönlich äußerst anregende Gespräche über Hans Tietgens. Er hat in ihrem Volkshochschulleben als Partner, als Dozent und Lehrer, als Wegbereiter und Kritiker sowie als Unterstützer und Mutmacher eine bedeutende Rolle gespielt. Dieses Mutmachen hat weitergewirkt – auch auf den Verfasser.

Es gilt von diesen Gesprächen zu berichten und die Gedanken weiterzuführen, die darin für die Zukunft der Volkshochschulen geboren, gewendet, vertieft worden sind. Es waren echte Volkshochschulgespräche: gut vorbereitet und den Erinnerungen nachspürend, biografisch, abgeklärt, nicht frei von Zweifel und gleichzeitig zuversichtlich, manchmal abschweifend und immer fröhlich. Ob sie Hans Tietgens gefallen hätten?

Dieses Ergebnis soll sich aufgliedern in eine Würdigung seiner Person aus zweiter Hand. Und in fünf Abschnitte zur Volkshochschule der Zukunft. Beides ist in den Gesprächen mit meinen Gewährspersonen aus erster Hand Thema gewesen. Für beides stehe ich allein inhaltlich wie textlich gerade und voll in der Verantwortung.

2 Hans Tietgens – ein Übervater?

Die folgenden Sätze dürfen zitiert werden aus den Lebenserinnerungen eines Gesprächspartners über einem abendlichen Bier nach einer Bundeskonferenz des Deutschen Volkshochschul-Verbands irgendwo in Süddeutschland in den 1980er Jahren:

Zusammen mit dem damaligen Übervater der bundesdeutschen Erwachsenenbildung Prof. Hans Tietgens, dem Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Es wurde ein überaus interessanter Abend. Natürlich ging es um die Fachthemen der Tagung, aber der „große Tietgens“ interessierte sich auch ausgiebig für unsere ganz persönlichen Vorstellungen von unserer Arbeit vor Ort. Dass er sich so ernsthaft, ja fast vertraut, mit uns Berufsanfängern beschäftigte und uns Mut machte, war wie ein Ritterschlag – und natürlich auch gut für unser Selbstbewusstsein zurück am Arbeitsplatz in Schleswig-Holstein. Wir waren ja noch nicht so erfahren, aber ungeduldig, und wir wollten engagiert sinnvolle Bildungsarbeit für die Menschen leisten. Da war in den traditionell geprägten Volkshochschulen noch viel zu tun.

Hans Tietgens musste damals schon über 20 Jahre und mehr Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands gewesen sein und auch fast ein Jahrzehnt an der Philipps-Universität in Marburg Honorarprofessor – aber von Routine und Überdruß oder gar Erschöpfung war offensichtlich keine Spur. Die tiefe Überzeugung des alten Reformpädagogen mit dem Mantra von der ganzheitlichen Bildung, der Verpflichtung, den Menschen „Ermöglichung“ zu geben, strahlte nach wie vor aus. Oder wie es in einem Gespräch formuliert wurde: Das „Was können wir tun für den Menschen, was er sein könnte“ als Bestimmung von Erwachsenenbildung und Volkshochschule war mit Hans Tietgens so verbunden, dass er als „Bildungsmann“ in Erinnerung geblieben ist.

Was an ihm als „Unikat“, als „graue Eminenz“, als „Übervater“ bzw. „Altvater“ – keineswegs abwertend gemeint (!) – oder auch „Bildungsmann“ und „gutes Gewissen der Erwachsenenbildung“ empfunden und beschrieben wird, fasst in der Erinnerung eine besondere historische Phase der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen in Deutschland, aber auch der Zeitgeschichte unserer Republik zusammen. Es hatte die „Kriegsgeneration“ gegeben, die „skeptische Generation“, die „Wirtschaftswundergeneration“, die „protestierende Generation“, auch die „Achtundsechziger“ genannt.

Mit Tietgens am Tisch saß eine suchende, drängende, veränderungswillige und praxisorientierte Generation: junge, „wilde“ und zugleich konstruktive Frauen und Männer, die auch bereit waren, in die Provinz zu gehen, um ganz praktisch Utopisches, Ideales und Gelerntes umzusetzen. Sie waren bei den Ersten, die von Tietgens' langjährigem Eintreten für Professionalisierung in der Erwachsenenbildung und für mehr hauptamtliche Stellen an den Volkshochschulen profitieren sollten. Sie wussten darum, dass hierin für sie und ihre Sache eine Chance lag – und die wollten sie nutzen. Es war eine Zeit des Aufbruchs für die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen. Wie sagte ein Volkshochleiter in der Erinnerung: „Die Menschen stürmten die Volkshochschulen und wir wussten gar nicht mehr, wie wir diese Begeisterung bewältigen sollten.“ Und er wirkte dabei immer noch genauso erstaunt wie beglückt – wie auch ein bisschen erschöpft.

Es wäre sicherlich eine interessante Frage, welcher Generationenbegriff auf diese Alterskohorte am besten passt – allgemein und speziell an den Volkshochschulen. Spürbar ist die Durchdrungenheit von einer Lebensmission: Verstehen, Verändern, Gestalten. Diese Mission beflügelte in den Zeiten des Bildungsaufbruchs der 1970er und 1980er Jahre die Volkshochschulen und eben auch Autoritäten wie den „großen Tietgens“. Viele hat dieses „Pfadfindersein“ als Mission ein Leben lang nicht losgelassen.

Ich möchte hier einen der Schlüsselbegriffe von Hans Tietgens aus seinem Werk *ERWACHSENENBILDUNG ALS SUCHBEWEGUNG* (1986) übernehmen und die „Generation Tietgens“ als eine „Generation der Suchenden“ bezeichnen – und zwar von Bildung in Praxis. Mögen die Zuschreibungen „Unikat“ und „Autorität“ noch eher neutral sein, haben „Übervater“ und „graue Eminenz“ durchaus eine ambivalente Konnotation, drücken sich hierin doch auch eine von Kompetenz getragene Unerbittlichkeit, eine kontrollierende Omnipräsenz aus. Das dürfte auch bei Hans Tietgens der Fall gewe-

sen sein, dem eine gewisse Strenge im Interesse „seiner Sache“ nicht fern gelegen hat. Dies kann dann auch zu eher kritischen bis negativen Wahrnehmungen und Bewertungen solcher Persönlichkeiten führen.

Es ist durchaus individual- wie sozialpsychologisch zu erklären, dass sich die Generation der „Schülerrebellion“ und der „Studentenrevolution“ – die später zu einer „Generation Tietgens“ werden sollte – hart an Autoritäten gerieben hat und dies nicht immer nur von den Inhalten her, sondern die je nach der menschlichen Struktur des Gegenparts auch in persönlich ausgetragene Konflikte mit diesen gegangen ist. Die Geschichte der Achtundsechziger kennt allerdings zugleich viele – auch schmerzliche Beispiele –, wie die Dialektik ihrer Selbstfindung diese Generation parallel zu ihrer Widerständigkeit gegen Autorität an sich in eine nachgerade absurde Identifikation mit Autoritäten in Person geführt hat. Sei es wissenschaftlich-geistig in die falsch verstandene Dogmatik der Frankfurter Schule von Adorno bis Marcuse oder politisch-ideologisch in die totalitär geronnenen Weltbilder von Lenin bis Mao. Für die mildere Variante der Idealisierung von Autoritäten mag die Leitfigur des Buttons „Willy Wählen“ stehen, der auch an den Volkshochschulen an vielen Revers gesteckt haben dürfte. Diese Autoritäten konnten jenseits ihrer monumental beeindruckenden Wirksamkeit in ihren Systemen von Wissenschaft und Politik auch dadurch zu „Übervätern“ werden, weil sie auf der Höhe ihrer Sockel und der zeitlichen wie der räumlichen Distanz ihres Wirkens den persönlichen Praxistest nicht bestehen mussten. Dazu waren sie in jeder Hinsicht zu fern.

Das war bei Hans Tietgens anders: Mit dem „Übervater“ und der „grauen Eminenz“ war bei ihm offensichtlich eine besondere Qualität der Präsenz und der Nähe verbunden. „Er nahm die anderen mit. Das Gespräch war ihm wichtiger als das Belehren.“ Hans Tietgens war nach den Erinnerungen meiner Gesprächspartner bei wirklich allen überregionalen Treffen der Volkshochschulen dabei, er war ein häufig gesehener und gehörter Gast bei den Tagungen des DVV und der Landesverbände, er dozierte und diskutierte regelmäßig bei den Schulungen für die Nachwuchskräfte und er nahm sich Zeit für das „Bierchen“. Und wer dann von der überregionalen Ebene wieder zurück an seine oder ihre Volkshochschule kam, fand eine Fülle an wegweisenden Schriften der sogenannten „Schwarzen Reihe“ der Pädagogischen Arbeitsstelle oder an Kurskonzepten und Materialien zum Selbststudium vor, die aus der Feder des „Meisters“ selbst oder jedenfalls aus „seinem“ Institut stammten. Das baute schon auf und machte stolz.

Zugleich ist in der Erinnerung aus erster Hand auch bewahrt geblieben, dass sich der „Übervater“ sehr wohl zu inszenieren wusste, dass auch die Schroffheit und Unbedingtheit dazu gehörten, wenn statt „Erwachsenbildung“ von „Weiterbildung“ gesprochen wurde, von „Abschlüssen“ (die nicht an Volkshochschulen Einzug halten durften) und „beruflicher Weiterbildung“ – was ein „Unthema“ war. Auch wenn es Unterschiede in der Wahrnehmung gab, ob Hans Tietgens nun zugewandt einfühlbar oder „alles andere als sehr empathisch“ – so eine zugespitzte Erinnerung – aufgetreten ist, so waren sich alle darin einig, dass der „Übervater“ gar nicht oder wenn überhaupt nur sparsam lobte und Anerkennung aussprach. Eigentlich war dies „un-

pädagogisch“, und die Mitarbeitenden der einzelnen Volkshochschulen hätten ein Lob doch gut gebrauchen können. So musste der „Ritterschlag“ ganz subjektiv empfunden werden. Der Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) und Vorkämpfer für die vierte eigenständige Säule der Erwachsenenbildung mag sich aber auch gedacht haben, dass die angehenden Leitungskräfte und die Teilnehmenden ja keine Kinder oder Jugendlichen mehr seien, sondern eben Erwachsene: die wohl zu respektieren, aber eben nicht zu loben seien. Zumal zu viel Lob von anderen eben auch übergriffig sein kann und eine anmaßende Überhöhung der eigenen Person. In Klammern gedacht: Zu große Sparsamkeit an Anerkennung gegenüber anderen aber auch.

Aus den Erinnerungen aus erster Hand, die ich in zweiter Hand zu einem Bild von einer ganz eigenen Persönlichkeit in einer ganz eigenen Zeit zusammenzufügen versuche, scheint mir, dass Hans Tietgens nicht mit den modernen Maßstäben einer Führungskraft nach den Rezepten von einschlägigen Trainingsseminaren und Ratgebern zu fassen ist. Dies weder von seiner Aufgabe als Denker und Wissenschaftler, als Leiter einer Forschungs-, Beratungs- und Serviceeinrichtung und Fachpublizist, als Wegbereiter für die Erwachsenenbildung und Begleiter der Volkshochschulbewegung noch von seinem eigenen Lebensanspruch: das Ganze ganz zu leben.

Die Frage muss allerdings gestellt werden, ob nicht die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen in der Gegenwart und in der Zukunft eine Frau oder einen Mann oder gerne auch mehrere vom Schlage eines Hans Tietgens' gut gebrauchen könnten. Menschen, die ihre Mission aus der Verbindung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung heraus „mit Haut und Haaren“ leben und die Organisation der Volkshochschulen von deren Verbandsspitzen bis zu den einzelnen Volkshochschulen sowie deren Netzwerken kritisch begleiten und anspruchsvoll stimulieren. Dazu braucht es auch eine Aufnahmebereitschaft in den Volkshochschulen und den Landesorganisationen, die solche Lebensautoritäten einer neuen Generation suchen und identifizieren, sie herausfordern und an sich binden. Ist diese tatsächlich vorhanden? Es kann ja auch mit weniger „Übervater Sein“ gut sein und mit weniger „Titanen-Lust und Kraft“ am Schreiben und Publizieren. Ein „Tietgens 2.0“ ist dabei allerdings sicherlich weder zu erwarten, noch notwendig, noch wünschenswert. Volkshochschulautoritäten einer neueren Art, aus einer nächsten Generation der 40- bis 50-Jährigen würden auch „eine Nummer kleiner“ gewiss ein Gewinn sein.

Schließlich sollen noch Beobachtungen zu Sachverhalten angesprochen werden, die dem Verfasser schon bei der zugegeben eher oberflächlichen Durchsicht des höchst umfangreichen Schrifttums von Hans Tietgens aufgefallen sind. Es gibt durchaus noch Leerstellen in dessen Universalismus, genauso wie Ambivalenzen in Theorie und Praxis, die auch von den Gesprächspartnern (von vornherein oder im Nachhinein) wahrgenommen wurden. Das legendäre „sowohl als auch“, welches Hans Tietgens' Generationen von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern in den Volkshochschulen von der Abwägung der Argumentation wie der Offenheit der Haltung als Credo der politischen Bildung als bleibende Erinnerung vorgelebt hat, zeigte sich für den Betrachter auch in einer Ambivalenz in anderen Fragen der Theorie und

Praxis der Erwachsenenbildung. Der glühende Verfechter der Bildungsidee von der „freien Erwachsenenbildung“ konnte zugleich der Wegbereiter für deren Operationalisierung in Kennziffern und Statistiken sein, die sich nicht zuletzt als wertvolle Legitimationsquelle im Streit um Finanzen und andere Ressourcen einsetzen ließen. Der Gegner von Abschlussprüfungen als „Merkmal von Volkshochschulen“, konnte zugleich der Einführung von Zertifikaten das Wort reden und zu dem von Knoll herausgegebenen Standardwerk *LEBENSLANGES LERNEN: ERWACHSENENBILDUNG IN THEORIE UND PRAXIS* den monografischen Aufsatz zu „Zertifikate für Erwachsene“ verfassen (1974). Nehmen wir diese Beobachtung also nicht als Beleg für Oberflächlichkeit und Widersprüchlichkeit, sondern als Beispiel dafür, solche Spannungen auszuhalten und Gegensätzliches auf Zeit auch im Nebeneinanderstehen und im „sowohl als auch“ dann eine Synthese wachsen lassen zu können. Das ist dann nicht ein „sowohl als auch“, welches beiden Seiten um des lieben Friedens willen recht geben will, sondern hinter dem Streitbarkeit als Voraussetzung für die Anerkennung eines Gegensatzes und Perspektivenwechsel als Methode zur Lösungssuche stehen. Streitbarkeit und Perspektivenwechsel möchte man den Volkshochschulen unbedingt auch für die Zukunft wünschen.

Was die Leerstellen bei Hans Tietgens angeht, sind diese jedenfalls nicht zu einer Leerstelle in der Praxis der Volkshochschulen in Deutschland geworden. Gewiss gab es auch schon in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und zu dessen Ausgang erst recht – also bereits zu Lebzeiten von Hans Tietgens – eine globale und internationale Dimension von Erwachsenenbildung und eine europäische Geschichte, bei der die Bildungsprogramme der Europäischen Union zur Erwachsenenbildung noch den großen skandinavischen Ahnherrn Nikolai Grundtvig der Erwachsenenbildung als Namensgeber kannten, bevor sich später alles in Erasmus zusammengebunden fand. Die Volkshochschulen haben dies aufgenommen mit der schon 1957 erfolgten Aufnahme ihrer Dachorganisation DVV in den Europäischen Verband für Erwachsenenbildung. Auch die Wurzeln des Instituts für die Internationale Zusammenarbeit der Deutschen Volkshochschulen (dem heutigen DVV international) reichen in die 1960er Jahre. In den folgenden Jahren sollte das Diktum eines Vordenkers und bildungspolitischen Reformers wie Peter Glotz (1939 bis 2005) geprägt werden und Wirkung entfalten: die Bildung der Zukunft sei humanistisch, nachhaltig und europäisch.

Von einem besonderen Interesse Hans Tietgens' an einer solchen europäischen Perspektive wird allerdings nicht berichtet. Die deutschen Volkshochschulen und die deutsche Erwachsenenbildung standen eindeutig im Vordergrund, ganz gewiss nicht aus Nationalismus oder aus einer Überheblichkeit heraus. „Es war nicht das Handlungsfeld für einen, der zwingend etwas bewegen wollte“, so eine Einschätzung aus meinen Gesprächen. Wobei die selbstkritische Bemerkung nachgeschoben wurde, ob die Volkshochschulen in Deutschland nicht grundsätzlich mehr Interesse daran haben sollten, auch von anderen Volkshochschulen in anderen Ländern zu lernen. Max Ferstl und Elisa Schwarz haben 2021 für die Weihnachtsausgabe der *SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG* ein Portrait zu „125 Jahre Volkshochschule München“ geschrieben. Ihr Fazit

ist bemerkenswert. Sie charakterisieren die Volkshochschulen als die „deutsche aller Institutionen: zuverlässig, belächelt, vor allem aber unterschätzt.“ Das muss zu denken geben. Darauf wird eine Antwort zu finden sein. Und zwar nicht nur in der Auseinandersetzung mit der Theorie von Interkulturalität und einem abstrakt diskutierten Spannungsfeld von Identität und Integration, sondern konkret in der Praxis der Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen selbst. Sind diese doch an der pädagogischen „Front“ oder besser in einer Begegnungsstätte im tieferen Sinne aktiv, wenn es zum Beispiel bei den Sprach- und Integrationskursen um Nationalkultur im Plural geht.

Ganz entgegen dem raumgreifenden Interesse und der drängenden Aktion – für die Hans Tietgens über Jahrzehnte in der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik gestanden hat – fällt eine gewisse Distanz zur großen Geschichte der Wiedervereinigung ab 1989 auf, welche ja auch eine Wiedervereinigung der Erwachsenenbildungssysteme in West- und Ostdeutschland bedeutete. In der Erinnerung meiner Gewährsleute wirkte Hans Tietgens hier „seltsam hilflos“, so die eine Stimme, „im Abwarten fragend und lernend“, so eine andere. Dabei hat sich Hans Tietgens als Nestor der deutschen Erwachsenenbildung ja durchaus intensiv über deren Historie ausgelassen und für das Thema geworben. Er hat Quellen aufgetan, Entwicklungsphasen eingeordnet und Forschungen hierzu angeregt. Oder war das DDR-System dann doch zu sehr betrieblich und in seiner Didaktik und Methodik zu wenig teilnehmerorientiert und überhaupt der Systemgegensatz und der „Anschluss der DDR“ und die Übernahme in das deutsche Verfassungs- und Politiksystem als „kapitalistische Landnahme“ für jemanden wie Tietgens im Grundsätzlichen zu enttäuschend und im Konkreten zu schnell, zu radikal und zu sehr Politik – eben ohne das „sowohl als auch“ und die Synthese. Hier gibt es Leerstellen bei Hans Tietgens. Er hat die Volkshochschulen jedoch nicht von dem Bemühen abgehalten, nicht nur in der Frage der Wiedervereinigung und der Zusammenführung in einem Verband, sondern auch in der Europäisierung und Internationalisierung ihrer Arbeit auf die Höhe der Zeit zu kommen. Für einen so geschichts- und identitätsbewussten Menschen und engagierten Förderer und Gestalter von politischer Bildung – wie sich Hans Tietgens in den Erinnerungen der verschiedenen Gesprächspartner aus seiner Wirkungszeit wie auch in seinen Publikationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung und in seinen eigenen „Herzensanliegen“ gezeigt hat – und bei einem durch und durch politischen, aber eben nicht parteipolitischen Erwachsenenbildner muss diese Distanz zur Internationalität und zur Grenzüberschreitung – ja, Grenzüberwindung – gleichwohl doch verwundern. Zugleich gibt sie den Anstoß für eine Frage, die sich auch in den Diskussionen zum einhundertsten Geburtstag von Hans Tietgens an verschiedenen Stellen gezeigt hat.

3 Wie viel Geschichte braucht die Volkshochschule?

Diese Frage mag eher ungewöhnlich erscheinen in einem Buch, das einer historischen Persönlichkeit der Volkshochschulen gewidmet ist und mit dem an ihren einhundertsten Geburtstag erinnert wird – drei Jahre nach dem umfassend gefeierten 100-jährigen Bestehen der Volkshochschulen.

Ohne Zweifel haben die Volkshochschulen in Deutschland eine große Geschichte. Sie sind in ersten Formen der Erwachsenenbildung und lokalen Institutionen schon weit vor dem Jahr 1919 entstanden. Zu diesem Zeitpunkt bekamen sie das erste und bisher einzige Mal in der deutschen Geschichte auf gesamtstaatlicher Ebene Verfassungsrang. Es ist nicht nur verfassungsrechtlich von Interesse, dass sich das bisher im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland nicht wiederholte, wohl aber in zahlreichen Länderverfassungen. Es beschreibt auch beispielhaft die Aufteilung der Kompetenzen und das Engagement der verschiedenen Ebenen von den Kommunen, den Ländern und dem Bund für die allgemeine Erwachsenenbildung. Es bildet zugleich den Hintergrund für eine große Vielfalt an Geschichte und Geschichten rund um die Volkshochschulen und ihre Gründungsdaten: von immer noch fast 900 Volkshochschulen bundesweit, Landes- und Bundesstrukturen und fachverbundenen Institutionen. An Gründungsjubiläen besteht jedenfalls kein Mangel, an Geburtstage bedeutender Persönlichkeiten kann vielfältig erinnert werden, einzelne bemerkenswerte Arbeiten zur Institutionen- und Ideengeschichte der Erwachsenenbildung sind geschrieben und der Deutsche Volkshochschulverband hat sich zum 100-jährigen Jubiläum eine in Buchform gefasste Sammlung von 100 Erzählungen geschenkt. Hierin haben die Herausgeber und ihr Team vom Deutschen Volkshochschulverband und vom Deutschen Institut für die Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen für die Zeit von 1919 bis 2019 ein historisches Kaleidoskop an Konzepten, Personen und Ereignissen abgebildet und eingeordnet.

Diese Erzählungen haben allerdings ihre Grenzen – wie allen Beteiligten an diesem Jubiläumsprojekt bewusst war. Mag das Material für eine Institutions- und Ideengeschichte der Volkshochschulen im Ganzen und auch in einer Vielzahl von beeindruckenden Ortsgeschichten großer wie kleiner Volkshochschulen schon relativ gut aufbereitet sein, so steht die systematische Ausleuchtung der Alltagsgeschichte von Erwachsenenbildung und im Besonderen von Volkshochschule, ihrer Finanzierung und Verfasstheit, ihrer Programme und Angebote, ihrer Teilnehmenden und Kursleitenden, ihrer Lehr- und Lernformen wie ihrer Medien und Räumlichkeiten noch aus. Das würde dann auch zu einer Erklärung und nicht nur zu einer Erzählung und Beschreibung von Volkshochschule führen können. Und nicht nur das: Eine solche Einordnung im Kontext einer weiter angelegten Geschichte der Gesellschaft würde auch Wegweiser sein können für die Zukunft von Volkshochschule.

Erst wenn ihre Kontinuitäten und Zäsuren begriffen werden, wenn deutlich wird, welche ihrer Leistungen fortdauern, welche abgeschnitten, welche neu entwickelt wurden, wenn deutlich wird, welche Entwicklungen die Geschichte der Volkshochschulen geprägt ha-

ben, welche von ihr geprägt wurden und welche sie spiegelt, dann ließe sich auch abschätzen, was von ihr in Zukunft zu erwarten ist. (Schrader & Rossmann, 2019, S. 15)

So ist es in der Einführung des Jubiläumsbands, dem großen „Blauen Buch“ zu lesen.

Damit wurde angeknüpft an das sogenannte kleine BLAUE BUCH, die immer noch gültige Standortbestimmung der Volkshochschulen aus dem Jahr 2011. Nicht ohne Grund ist das erste Kapitel hier mit den beiden Leitmotiven „veränderungsbereit und zugleich unverwechselbar“ überschrieben. Darin wird festgestellt:

Die Volkshochschulen haben in ihrer wechselvollen Geschichte gelernt, dass sich mit veränderten Lebensbedingungen, mit neuen Anforderungen und Möglichkeiten auch die Bildungsbedürfnisse der Menschen ändern. Dem werden sie gerecht, indem sie diese aufnehmen und sich nicht verweigern, auch sich selbst zu verändern [...] Fragen nach ihrer Identität und ihrem Auftrag unter veränderten Bedingungen gehören zur kritischen Selbstreflexion der Volkshochschulen. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen stärkt die Fähigkeit der Volkshochschulen zur Innovation. (Deutscher Volkshochschul-Verband, 2011, S. 11–12)

Dazu braucht es dann aber auch Interesse an der wissenschaftlichen Aufarbeitung von Volkshochschulgeschichte, an der Beschäftigung damit in der ganzen Breite der Volkshochschulen und an der Vermittlung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Arbeit mit Geschichte. Das gilt für den doppelten Sinn des Wortes „Vermittlung“ im dialektischen Sinne und „Vermittlung“ im kommunikativen Sinne. Hier werden sich viele Anknüpfungspunkte an Hans Tietgens zeigen, der vor allen Dingen in seinen späteren Jahren den historischen Bezügen der Erwachsenenbildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt und verschafft hat und auch in der sechsten überarbeiteten und erweiterten Neuauflage des HANDBUCH ERWACHSENENBILDUNG von Hippel und Tippelt (2018) immer noch mit dem einführenden Aufsatz zur „Geschichte der Erwachsenenbildung“ vertreten ist. Den Anstrengungen, die jetzt unternommen werden, die Erforschung von Volkshochschule in der Fortsetzung der Jubiläumsschrift in einem erweiterten Umfang vorzunehmen, ist jedenfalls viel Unterstützung und Erfolg zu wünschen.

Auch eine weitere Idee aus dem Jubiläumsjahr 2019 sollte nicht vergessen werden, nämlich der Aufbau und die Einrichtung eines Museums, das nicht nur die großen Ereignisse und Personen, sondern auch den Alltag des Lehrens und Lernens dokumentiert. Wem ein weiteres Museum nicht mehr zeitgemäß erscheinen will, sind zwei Hinweise aus der Chronik zum weiteren Nachdenken mitgegeben. Wenn jetzt zum Glück über Konzepte und Projekte für offene Häuser der Erwachsenenbildung in einem erweiterten Sinne unter Einschluss von Bibliotheken, Kulturangeboten bis hin zu offenen analogen wie digitalen Arbeitsplätzen diskutiert wird und erste Planungen aufkommen, mag sich hier auch eine Gelegenheit für eine überörtlich bedeutungsvolle Dokumentation von Geschichte und Zukunft der Erwachsenenbildung finden – als gesamtstaatliche Aufgabe in föderativer Verortung. Der Verfasser ist mutig oder vielleicht auch ein Träumer: Die wechselvolle Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung und ihrer Volkshochschulen in der ersten Demokratie und der zweiten

und den schrecklichen Brüchen durch zwei Formen des Totalitarismus kann auch an zwei Orten gespiegelt werden: in West und Ost, in Frankfurt a. M. und Leipzig. In zwei Städten, die aus sich selbst heraus prominent an der Volkshochschulgeschichte mitgeschrieben haben. Wenn sich dieses in der klassischen Form nicht verwirklichen lässt, öffnen die virtuellen Möglichkeiten allemal ganz neue Horizonte an Vernetzung, Aktualisierung und Zugänglichkeit.

Bei großen Gedanken für die große Ebene darf es nicht stehen bleiben, wenn nächste Generationen, die an und für die Erwachsenenbildung an Volkshochschulen arbeiten wollen, diese verstehen und weiterentwickeln sollen. Braucht es eine kleine Schriftenreihe zu bedeutenden Theoretikern und Praktikern der Erwachsenenbildung? Können örtliche Häuser der Volkshochschulen sich Namenspatrone im Ganzen oder auch für einzelne Räume geben, die für die Idee des Bildungshauses stehen und Volkshochschulen absetzen von kommerziell ausgerichteten Bildungseinrichtungen? Die Hochschulen und Schulen machen es den Volkshochschulen schon lange vor. Können Volkshochschulen zu Orten der lokalen Forschung werden? Das auch zur eigenen Geschichte und in eigener Sache? Zu kleinen Hochschulen oder anders und besser gesagt: zu Hochschulen im Kleinen? So viel Fantasie darf sein.

4 Was ist eigentlich Hochschule an der Volkshochschule?

Um diese Frage zu beantworten, möchte ich an „drei Schlaglichter“ erinnern.

Am 28. März 1919 beschloss die erstmals demokratisch gewählte Hamburgische Bürgerschaft mit einer neuen Regierungskoalition aus SPD und DDP – auf ihrer dritten Sitzung überhaupt – die Gründung einer Volkshochschule und einer Universität in Hamburg. Es war ein gemeinsames Gründungsgesetz, was in dieser Form einmalig in der deutschen Geschichte geblieben ist. Dieser beeindruckende Akt dokumentierte, dass die aktive und selbstbestimmte Teilhabe aller Schichten und auch der arbeitenden Klasse (wie man damals in Hamburg als Hochburg der Arbeiterbewegung noch gesagt hätte) am kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben der Stadt gleichberechtigt zum neu institutionalisierten akademischen Leben an einer Universität stehen sollte. Nicht weniger als eine Hochschule für das Volk war die Absicht.

Es ist drei Jahre später, als aus der Heimvolkshochschule Dreißigacker in der Nähe von Meiningen in Thüringen berichtet wird, wie in einer fiktiven Erzählung, in der eben schon erwähnten Festschrift 100 JAHRE VOLKSHOCHSCHULE nachzulesen ist, dass sich Menschen ganz unterschiedlicher Vorbildung und mit ganz unterschiedlichen Lebensbezügen freiwillig zusammenfinden, um in der Beschäftigung mit ihnen unbekanntem Themen und im eigenständigen Denken sich im Erkennen, Klären, Forschen zu üben.

Nehmen wir Kiel. In dieser preußischen Provinzstadt hatte sich schon 1874 ein Volksbildungsverein gegründet, der das Ziel verfolgte, allgemein zugängliche wissenschaftliche Vorträge zur Volksbildung für alle anzubieten. Auch die aus England kom-

mende sogenannte „Universitätsausdehnungsbewegung“ wurde seit 1900 von der Kieler Universität durch einen „Ausschuss für Volkshochschulkurse“ aufgenommen und im Umfeld der Universität fanden „studentische Arbeiterunterrichtskurse“ statt. Nach der Gründung der Schleswig-Holsteinischen Universitätsgesellschaft im Jahr 1918 folgte dann durch Initiative des Rechtswissenschaftlers, Ordinarius und späteren Reichsjustizministers Gustav Radbruch und des Staatsrechtslehrers Hermann Heller ein Jahr später auch die Gründung einer Volkshochschule in Kiel.

Wenn die Frage zum Verhältnis von Hochschule und Volkshochschule in der Vergangenheit und für die Zukunft gestellt wird, weist dies sicherlich auf eine ambivalente Beziehung hin: von strikter Abgrenzung und bewusster Partnerschaft, von Konkurrenz und Kooperation. Fakt ist, dass Volkshochschulen auch aus den Hochschulen heraus gegründet wurden, um Bildung in wissenschaftlicher Qualität an Menschen außerhalb der Hochschulen zu tragen. Sie waren offen für alle, die sich Unbekanntem über forschende Fragen mit Unterstützung vom wissenschaftlichen Vortrag bis zum „sokratischen Lehrgespräch“ – so noch einmal der Kieler Gustav Radbruch in seiner Eröffnungsrede 1919 – nähern und damit vertieft auseinandersetzen wollten. Sie griffen Fragen auf, die mit der Alltagswelt und der Lebenswelt der Teilnehmenden verbunden waren und gleichzeitig weit darüber hinaus reichten. Die Volkshochschulen taten dies mit der Offenheit für alle und ohne „akademischen Dünkel“. Dieser mag an den Universitäten noch lange vorhanden gewesen sein und ist auch für die Gegenwart nicht auszuschließen. Die Volkshochschulen müssen in der öffentlichen Meinung bis in die Politik hinein noch viel zu oft erleben, dass sie aufgrund ihrer Struktur und Angebote mit Distanz bis hin zu „Häme“ betrachtet werden und ihnen im guten Sinne vielleicht noch Bildung, aber wissenschaftliche Bildung und gar die Rezeption und Partizipation an Forschung ganz bestimmt nicht zugestanden werden.

Nur: Was ist heute eigentlich grundsätzlich anders daran als in ihren Gründungszeiten? Können die Volkshochschulen und die Interessierten und die Teilnehmenden wie die lokale Öffentlichkeit davon nicht viel mehr Gewinn haben und Gewicht sowie Ausstrahlung bekommen, wenn Volkshochschule im strengen Sinne des Wortes sich wieder selbstbewusst zu dem „Anteil Hochschule“ in ihrem Label bekennt. Ganz im Gegenteil: Unsere Gesellschaft braucht mehr denn je Aufklärung und Verständnis über Methodik und die Wahrhaftigkeit und die Wahrheiten von Wissenschaft und Forschung. Von Pandemien über die Erdüberhitzung zur Biogenetik bis hin zu künstlicher Intelligenz – um nur vier „Megathemen“ der Zukunft zu nennen – gibt es für jeden Menschen viel zu erklären und zu verstehen, wenn diese Menschheitsherausforderungen nicht Angst machen und Abwehr hervorrufen sollen, sondern sie stattdessen gemeinsam mit Rationalität und Zuversicht erfolgreich angegangen werden können. Die erste Phase der Aufklärung von Francis Bacon und Rene Descartes vor über 400 Jahren war eine Aufklärung über die Methodik zur Erforschung von Naturphänomenen und eine Befreiung aus der religiös geprägten Dogmatik des überkommenen Welt- und Menschenbildes. Die nächste Phase der Aufklärung wird dadurch geprägt sein, dass die Menschen das Anthropozän im Sinne von Paul Crutzen und seine

Wirkungen auf die Zukunft besser verstehen und die immer fundierter belegten wissenschaftlichen Voraussagen über Zukunftsszenarien und Handlungsoptionen besser einschätzen können. Das verlangt Volksbildung auf einer neuen Stufe.

Die freie Erwachsenenbildung an den Volkshochschulen sollte sich hierfür in die Pflicht nehmen lassen. Das mag für Volkshochschulen in Hochschulstädten leichter sein als für kleinere Einrichtungen im ländlichen Raum. Regionale Kooperationen mit Universitäts-gesellschaften und Hochschulen für besondere Veranstaltungsformate sollten deshalb genauso weiterentwickelt werden wie lokale Partnerschaften zur akademischen Weiterbildung vor Ort. Wenn die neuen Möglichkeiten der digital basierten weltweiten Kommunikation dazu führen, dass es nicht nur Open Educational Resources gibt, sondern auch Open Science Resources in höchster Qualität aus aller Welt in aller Welt aufgerufen werden können – sozusagen Harvard, Stanford, Cambridge und Oxford in jeder Volkshochschule – würde dies einen Weg öffnen, das Funkkolleg traditioneller Art in neuer Form nachhaltig wieder zu beleben.

Dabei können Volkshochschulen in der Zukunft durch ihre Regionalität und Kommunalität noch ganz andere Qualitäten ausspielen, indem sie Anschluss finden an das sich breit entwickelnde Feld der modernen Wissenschaftskommunikation und der Bürgerforschung. Citizen Science kennt viele Anknüpfungspunkte von lokaler Forschung zur Heimat- und Ortsgeschichte, zur Sozialentwicklung oder auch für den großen Bereich der Biodiversität in Flora und Fauna und der Ökologie insgesamt bis hin zur Astronomie. Schon manche Sterne sind an Volkshochschulen entdeckt worden.

Nun wird es den Einwand geben, dass Wissenschaft und Forschung und handlungsbezogene Ansätze weit weg sind von der zentralen Motivation der meisten Teilnehmenden an Volkshochschulen und auch von deren institutionellen Verpflichtungen als Dienstleistungseinrichtung für die gesamtgesellschaftlichen Aufgaben von aktueller Grundbildung, Integration und Gesundheitsprävention – also nur mehr ein *nice to have* sind, mit einem großen personellen Aufwand und beträchtlichen finanziellen Anforderungen.

Das muss sich ändern lassen und manches spricht dafür, dass sich diese zusätzliche Facette im Gesamtauftrag und Angebot von Volkshochschulen auch entwickeln wird. Denn der Bedarf an wissenschaftlicher Aufklärung ist da. Aufgeregtheiten und Blasenbildung um Fake News und Irrationalitäten aller Art müssen ernst genommen werden. Sie brauchen eine Antwort, auch im präventiven offenen Diskurs im kommunalen „Wissenschaftsforum Volkshochschule“. Die Transformation von der Digitalisierung und der künstlichen Intelligenz in der Arbeitswelt und im Alltagsleben über das globale genauso wie regionale Gemeinschaftswerk der nächsten Jahrzehnte, die nachhaltige CO2-Reduktion zum Klimaschutz sind auf ein breites Netz an geeigneten Bildungsträgern angewiesen. Die Volkshochschulen sind dafür prädestiniert und müssen dafür bereitstehen.

Im Übrigen darf die Eingangsfrage durchaus umgekehrt gestellt werden: Was ist eigentlich Volkshochschule an der Hochschule? Was gibt es an den Hochschulen an freier Zeit und freier Wahl von Inhalten und Lernsettings? Welche schöpferischen

Anteile sind in einem durchstrukturierten, an Prüfungsnachweise gebundenen Studium für den Studierenden noch möglich? Wieviel Eigeninitiative können die Studierenden noch zeigen? Diese Fragen mögen von manchen zwischen absurd, respektlos und naiv eingeordnet werden. Aber mit dem großen „Frager“ Hans Tietgens im Rücken macht dieser unerschrockene Blick von der „kleinen Schwester Volkshochschule“ auf den „großen Bruder Hochschule“ deutlich, dass das Kernanliegen von Freiheit und Bildung – welches in der Idee von Hochschule und akademischem Studium enthalten ist – letztlich ein gemeinsamer Auftrag ist, der mehr gemeinsame Betrachtung und institutionelle Zusammenarbeit braucht.

5 Analog, digital, hybrid? Worauf kommt es beim Bildungshaus der Zukunft an?

Einer der vhs-Leiter aus meiner „Erster-Hand-Runde“ berichtete in unserem Gespräch noch unter dem frischen Eindruck des Corona-Lockdowns zum von ihm „geliebten“ Sozialraum Volkshochschule:

Das Schönste für mich als Leiter ist es immer gewesen, wenn in meiner Volkshochschule viele Menschen waren, die Kurse zusammen lernten und diskutierten und auch vorher und hinterher noch zusammenstanden und wenn einfach Leben in der Bude war. Traurige Tage? Das waren die Tage mit einer leeren Volkshochschule.

Nun mögen die Zeiten wechseln und neue Kommunikationstechnologien bringen auch für das Lehren und Lernen in allen Bildungseinrichtungen neue erweiterte Lernwelten hervor. Spätestens die Erfahrungen in der Covid-19-Pandemie haben allen gezeigt, wie wichtig es werden kann, eine gut ausgebaute digitale Infrastruktur in den Volkshochschulen selbst sowie bei den Teilnehmenden zu haben – und dazu Zugang zu erhalten. Viele Teilnehmende haben sich darüber auch nicht nur neue Kompetenzen in der Kommunikationstechnologie und ihrer Anwendung auf Lernkonferenzen wie auf individuelles Lernen erworben. Für manche – gerade in der jüngeren Generation – haben die Volkshochschulen damit überhaupt erst den Anschluss an ihre digitale Welt gefunden. Für eine ältere Generation hat es die Anstrengung mit dem Erfolgserlebnis verbunden, sich eine neue Welt erschlossen zu haben.

Trotz des großen Engagements konnten die von den Volkshochschulen in kürzester Zeit aufgebauten digital vermittelten Angebote nur zu einem kleinen Teil die Wahrnehmung der bisherigen analogen und sozialen Kursangebote kompensieren. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 13). Eine übereinstimmende Beobachtung ist: Die Menschen wollen wieder zurück in ihre Volkshochschule, in ihren Kurs, in ihre Lerngruppe, zu ihre Dozentinnen und Dozenten. Freie Erwachsenenbildung hat eben auch viel mit sozialem Erleben, mit menschlichem Bezug, mit Bindung und Emotion zu tun – mit „Häuslichkeit“. Hier soll deshalb nicht die Frage vertieft werden wie sich analog, digital oder hybrid didaktisch und methodisch zueinander verhalten (eine Frage, die auch von Hans Tietgens sicherlich nicht an die erste

Stelle gerückt worden wäre, wenn man an seinen Skeptizismus und seine Abwehr gegenüber den verheißungsvoll angepriesenen Errungenschaften seiner Zeit, wie das programmierte Lernen denkt), sondern ganz konkret die Idee von der Volkshochschule als Bildungshaus der Zukunft.

Was alle vhs-Leitungen immer wieder bekräftigen, wird auch für die Zukunft Geltung behalten. In den Volkshochschulen realisiert sich eine spezifische Form von Öffentlichkeit, die sich in einem rein digital definierten Raum kaum nachbilden lässt. Ein eigenes Volkshochschulgebäude erhöht die Zahl der Teilnehmenden und gibt der Volkshochschule als Institution ein räumliches Gesicht und damit auch ein kommunales Gewicht. Damit dort „Häuslichkeit“ einkehrt, wo die Volkshochschulen schon die Möglichkeiten des eigenen Hauses so nutzen, dass sie mehr als eine Ansammlung von Schulräumen mit angeschlossenem Büro sind, müssen sie sich weiter öffnen können über Empfangsbereiche und Service-Stationen, über eine Cafeteria sowie über frei zugängliche Flure und Plätze für Ausstellungen und dergleichen mehr. Solange Volkshochschulen in alte Schulgebäude oder Bürgerhäuser und Gewerberäume einrücken – was im Zweifel immer noch besser ist als ein räumlicher „Wanderzirkus“ –, kommen diese Möglichkeiten natürlich an ihre Grenzen. Wo Volkshochschulen das Glück haben, dass neue Räumlichkeiten für sie geschaffen werden, werden sie darauf achten, dass es nicht nur den klassischen Lernraum entlang von langen Fluren gibt, sondern auch offene Lernbereiche, Kleingruppenräume, Selbstlernplätze etc.

Die Volkshochschulen sollten auch aufnehmen, was für die Bibliotheken schon lange diskutiert wird und von ihrer Struktur her auch eher umzusetzen ist: der dritte Ort jenseits von Beruf und Familie oder von Konsumzwang zu werden. Natürlich sind die Voraussetzungen ganz andere als in den Bibliotheken, aber die Präsentation von Büchern kann Vorbild werden für die Präsentation von Kursen, digitale Leseplätze können eine Entsprechung haben in digitalen Lernplätzen, die Leseberatung ein Äquivalent zu der Lernberatung werden. Tatsächlich gibt es ja bereits insbesondere in den größeren Städten Entwicklungen, Volkshochschulen, Bibliotheken und offene Kultureinrichtungen bis hin zu *Working Places* für Gründerinnen und Gründer sowie Lernräume für Schulen und Hochschulen in Häusern der Bildung und Kultur zusammenzubringen. Sind die Volkshochschulen nicht prädestiniert, vor Ort im Kulturbereich ein kooperationsfreundliches Klima zu schaffen? Wird durch die Vernetzung von Akteuren und Strukturen nicht eine engere Zusammenarbeit von professionellen Kulturanbietern mit Vereinen und Initiativen möglich?

Das bietet Perspektiven, gerade wenn sich die Erwachsenenbildung in Zukunft in einer Kombination von analog, digital und hybrid entwickeln wird. Das lässt auch neue Möglichkeiten der Kombination von Zentralität und Dezentralisierung zu, wenn in Großstädten Stadtteilbibliotheken, Stadtteilverkshochschulen und auf den Stadtteil bezogene Kultureinrichtungen zusammengehen und Anlaufpunkte sowie Ansprechpartner gerade auch in den Stadtquartieren sind, die einen besonderen sozialen Bedarf an solchen Bildungs- und Kulturangeboten haben. Politische Programme wie „Soziale Stadt“ sind nicht umsonst von der Gestaltung der räumlichen und baulichen Lebensumwelt erweitert worden hin zur sozialen Umwelt. Von solchen dezentralen

Bildungshäusern lässt sich auch besser eine aufsuchende Bildungsarbeit organisieren als von einer zentralen Einrichtung aus. Das Angebot von Sozialbehörden an ältere Menschen, diesen beispielsweise Gutscheine für kostenlose Hausbesuche zu allen Fragen der Sozialberatung zuzuschicken, wird nach allen Erfahrungen sehr gut von den Betroffenen angenommen. Kann nicht mit der Gesundheits- und Sozialberatung auch gleichzeitig eine Bildungsberatung verbunden sein? Könnten hier nicht Menschen (Ältere, Bildungsfernere, Einsame, in Weiterbildung Ungeübte) auf möglichst kurzen Wegen – räumlich wie mental – zu günstigen Bedingungen Zugang zu Bildung finden? Volkshochschulen waren schon immer aus ihrem Selbstverständnis heraus Institutionen, die sich mit dem gesellschaftlichen Wandel und den sozialen Verwerfungen auseinandergesetzt haben – weil sie Bildung für alle wollten und wollen. Die Anschlussfähigkeit in der Sprache hat Hans Tietgens in seinen Überlegungen zu „Industriearbeiter und Erwachsenenbildung“ bereits 1964 beschäftigt. Was Hans Tietgens seinerzeit mit der Suche nach einer zukunftsgerichteten Art der Arbeiterbildung an Fragen aufgeworfen hat, stellt sich in anderer Form heute viel diverser. Entsprechend müssen auch die Antworten noch vielfältiger und noch menschennäher sein.

Hat die aufsuchende Bildungsarbeit mit ihrem sozialen Kern einen gesellschaftsintegrierenden Auftrag, so hat der Ausbau der Bildungsberatung durch die Potenzierung der Bildungsangebote über die Digitalisierung und die Verknüpfung von formellem, formalem und informellem Lernen in der beruflichen wie allgemeinen Bildung eine vorrangig auf den einzelnen Menschen zielende Qualität. Wenn das exponentiell wachsende Angebot an Kursen und Lehrgängen nicht in einer frustrierenden Unübersichtlichkeit enden soll, braucht es für viele Menschen in der Zukunft Beratung und Orientierung im persönlichen Gespräch. Die Volkshochschulen sind hierfür der richtige Ort: ganzheitlich in der Ansprache der Menschen und ganzheitlich als Häuser der Bildung.

Dieser Gedanke muss zumindest angeschoben werden: Aus Bildungsberatung kann für Menschen in der Zukunft auch schnell Problembearbeitung und Lebensberatung werden, empathisch, niedrigschwellig, vermittelnd. Das benötigt neue Partnerschaften und Netzwerkstrukturen in das psychosoziale Betreuungs- und Versorgungssystem hinein. Wenn Volkshochschulen von Lernhäusern zu Bildungshäusern werden, dürfen sie sich auch diesen Gedanken für die Zukunft nicht versperren.

6 Brauchen die Volkshochschulen ein neues Falkenstein?

Hier war Hans Tietgens ständiger Gast. Die Heimvolkshochschule Falkenstein im Taunus – Institut für gesellschaftliche und politische Bildung – lag 430 Meter hoch abseits aller großen Verkehre in einem Luftkurort. Sie war für über ein Jahrzehnt getragen von der Adolf Reichwein-Stiftung, bevor dann das Land Hessen die Trägerschaft übernahm. Sie war in den ersten Jahren ihres Bestehens vorrangig eine politische Bildungseinrichtung, die sich getreu dem Vermächtnis ihres Namensgebers der „Demokratie in einer konfliktbestimmten pluralistischen Gesellschaft“ verpflichtet

fühlte, wobei dieser Pluralismus dort dann allerdings im Konkreten in einem eher einseitigen Milieu links-sozialdemokratischer Männer reflektiert und diskutiert wurde. Es war nicht nur die räumliche Nähe zu der 1960 eingeweihten PAS in Frankfurt a. M., sondern auch eine ideelle Verbundenheit, die für die nächsten Jahre viele angehende und auch schon etablierte Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner zu Seminaren und Tagungen in diese Abgeschiedenheit führen sollte. Die Falkensteiner Seminare waren so etwas wie eine Akademie für den Führungsnachwuchs der Volkshochschulen. Hier gab es ein kompaktes Programm zur Sozialgeschichte und Gesellschaftskunde in der Erwachsenenbildung, insbesondere auch der politischen Bildung und Demokratieförderung und natürlich auch zu organisatorischen, pädagogischen und didaktischen Aspekten der Volkshochschularbeit. Die Seminare motivierten durch das Niveau und die Intensität der Arbeit, durch das Ansehen und die Klasse der Referenten und durch das Netzwerk – wie man „neudeutsch“ wohl sagen würde –, dass in den Alterskohorten und Seminargruppen entstanden war, die sich in Falkenstein zusammengefunden hatten. Hans Tietgens war immer dabei und die Zahl der Bücher und Aufsätze ist legendär, die er hierzu geschrieben hat und die sich in seiner Fortbildungsdidaktik auf die Punkte von Fallorientierung, Einübung in wissenschaftlich fundierte Reflektion alltäglicher Arbeit und Offenheit für begleitende Forschung bringen lassen.

Ohne „Kaderschmiede“ gewesen zu sein, gab es doch so etwas wie einen „Falkensteiner Spirit“, der für diejenigen, die dabei gewesen waren, in den Aufbaujahren der wachsenden Volkshochbewegung der 1970er und 1980er Jahre noch lange nachgewirkt hat. Es sollten auch bleibende persönliche Verbindungen entstehen, die durch das gemeinsame Grundgefühl, was Volkshochschule war und was sie werden könnte, den wechselseitigen Austausch erleichterten und die Arbeit beflügelten. Von dieser Falkensteiner Führungsgeneration sollten die Volkshochschulen in Deutschland noch lange profitieren.

Das Falkenstein existiert nicht mehr. Natürlich gibt es umfangreiche Bildungs- und Schulungsprogramme, die von den Landesverbänden wie dem Deutschen Volkshochschulverband zur Qualifizierung und Weiterbildung für hauptamtliche Mitarbeiter in Volkshochschulen angeboten werden, sei es mit organisatorisch oder betriebswirtschaftlicher Ausrichtung oder im konzeptionell pädagogischen Bereich. Es gibt auch nach wie vor die bundesweit aktiven Arbeitskreise der Volkshochschulen, geteilt nach eher städtischen und ländlichen Strukturen und nach den Programmbereichen der Volkshochschulen und speziellen Aufgaben. Eine Generation mit einer gemeinsamen Volkshochschulidentität, die durch eine schon fast emotional belegte und Identifikation schaffende Bildungseinrichtung wie Falkenstein gegangen ist – und sei es nur für mehrere wochenweise Seminare – ist jedoch nicht mehr zustande gekommen.

Tatsächlich muss man fragen, ob dieses in der Gegenwart überhaupt noch möglich sein könnte, so sehr sind die Wege in die Professionalität an Volkshochschulen mittlerweile weit gestreut. Das muss kein Nachteil sein, sondern kann Volkshochschule insgesamt auch stärken, wenn die einen aus der Betriebswirtschaft und die anderen aus der Pädagogik in die Leitung einer Volkshochschule berufen werden.

Auch sind Leitungsstellen nicht immer gleich Lebensstellen, sondern es gibt Wechsel und Aufstieg nicht nur in die Volkshochschulen hinein, sondern auch aus ihnen heraus. Die Volkshochschulen insgesamt, und auch ihre Leitungen, sind Teil eines ganz normalen ehrlichen und offenen Arbeitsmarktes geworden.

Was wir in der Gegenwart auch an anderen Organisationen erleben, deren Gemeinwohl orientierte Zwecke sich aus einer großen Geschichte, von Kämpfen und Idealismus getragen entwickelt haben, nämlich ein nüchtern gewordener Umgang mit dem eigentlichen Bildungsauftrag, das Aufgehen müssen in Kostenstellen, die kräftezehrende Belastung durch die Mühen des Alltags einer Serviceeinrichtung mit Kundenmentalität und Lieferantenansprüchen, hat auch vor den Volkshochschulen nicht haltgemacht – mal mehr, mal weniger. Das könnte allerdings die Identität und die Stärke von Bildungseinrichtungen schwächen, die sich anders als es für Schulen und Hochschulen gilt, nicht vorrangig definieren über klare politische Vorgaben und Pflichtstrukturen, sondern die prinzipiell gekennzeichnet sind durch hohe Freiheitsgrade, kommunale Eigenständigkeit, eigene Profile und Schwerpunkte. Die kommunale Politik darf und muss immer wieder daran erinnert werden, dass keine andere Bildungseinrichtung derart kommunal ist wie die Volkshochschulen, ohne Auflagen von Bund und Land und Ministerkonferenzen. Volkshochschulen sind Lernorte der Nähe – das verpflichtet.

Volkshochschulen müssen auch Orte von örtlichen Impulsen, zugespitzten, im weiteren Sinne politischen und kulturellen Kontroversen wie öffentlicher Verständigung sein. Ihre Leitungen wirken nicht nur nach innen, sie sollten auch für ihre Einrichtungen und die Mission der Erwachsenenbildung nach außen in die Politik, die Wirtschaft, die Gesellschaft hinein bekannt und anerkannt sein. Wo sich abzeichnet, dass sich kommunale Bildungslandschaften von Kindertagesstätten über Schulen, Berufsbildung, Hochschulen bis zur Erwachsenenbildung aufbauen werden, vernetzt, kooperierend, aber auch konkurrierend, wird auch ein erweitertes Aufgabenprofil von Bildungsplanung und Bildungsmanagement zu erfüllen sein. Für die Volkshochschulen liegt hier auch eine Chance, über ihre Kernaufgaben hinaus zum kommunalen Bildungszentrum für diverse Zwecke zu werden in Planung und Konzeptbegleitung, Betrieb, Personalqualifizierung und Systemberatung – und das bis in den kulturellen, den sozialen und den Verwaltungsbereich hinein. „Gute Volkshochschule“ ist schon immer mehr gewesen als ausschließlich eine Einrichtung der Erwachsenenbildung. Sie ist lebendiger Teil der kommunalen Gesamtentwicklung in den Städten und Gemeinden und aktiver Teilhaber am Bürgerleben. Das erfordert auch Kompetenzen in ganz anderen Dimensionen des Bildungsmanagements und auch der öffentlichen Repräsentation und Mitwirkung. Der oder die Leitende einer Volkshochschule wird zum „Gesicht“ der Erwachsenenbildung im kommunalen Raum.

Ein „zweites Falkenstein“ könnte hier hilfreich sein, wenn es um die Förderung des Leitungsnachwuchses, die Netzwerkbildung mit Wissenschaft, Wirtschaft und Politik, den offenen Austausch über Zukunftsfragen und die internationalen und europäischen Kontakte gehen soll. Mehr Kooperation und weniger Konkurrenz ist beim Aufbau einer modernen „Einheit“ der Erwachsenenbildung und ihrer Organisationen –

gerade auch für das Auftreten im politischen Raum – unverzichtbar. „Die deutscheste aller deutschen Institutionen“ (s. o.) wird so nicht bleiben können. Weltoffenheit, europäisches Interesse und Diversität müssen ins Zentrum rücken. Andere Organisationen, Parteien, Firmen, Unternehmensverbände und Gewerkschaften, zivilgesellschaftliche Initiativen machen es vor, wie sich über interessierte und engagierte Menschen Identität und Zukunftsperspektiven aufbauen lassen. In der inneren, sehr föderativen und zugleich kommunal angelegten Verfasstheit der Volkshochschulen mag es hier offene Fragen geben, was Träger und Örtlichkeit, Finanzierung und Organisation, Zugang wie möglicherweise sogar Auswahl von Teilnehmenden angeht. Nur wo kein Ziel ist, da ist auch kein Weg. Was wäre aus den Ambitionen, um nicht zu sagen „Träumen“ der Generation Tietgens geworden, wenn sie nicht ein „Falkenstein“ in ihrer Zeit gehabt hätten.

7 Was macht Volkshochschulen so unverwechselbar?

Noch einmal das kleine BLAUE BUCH, die Standortbestimmung der Volkshochschulen:

Fragen nach ihrer Identität und ihrem Auftrag unter veränderten Bedingungen gehören zur kritischen Selbstreflexion der Volkshochschulen. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen stärkt die Fähigkeit der Volkshochschulen zur Innovation. Bei aller Verschiedenheit der strukturellen Bedingungen von Volkshochschularbeit und aller Vielfalt der einzelnen selbständigen Volkshochschulen führen solche Diskussionen stets umso klarer zum Lern des Selbstverständnisses von Volkshochschulen zurück: Der gemeinsamen Idee von Bildung in öffentlicher Verantwortung. (2011, S. 12)

Diese öffentliche Verantwortung zeigt sich dann, wenn sie ernst genommen wird, in einem Kanon von sechs unverwechselbaren Bausteinen für eine gute Umsetzung der Idee von Volkshochschule.

1. Volkshochschule ist freie Erwachsenenbildung ohne curriculare Anforderungen bzw. Zwänge. Sie macht Angebote, aus denen die Teilnehmenden frei nach eigenen Bildungsinteressen und Bildungsbedürfnissen auswählen können. Unverwechselbar ist Volkshochschule dann, wenn dieser freie Anteil alle anderen Leistungen von Volkshochschule deutlich überwiegt. Sie ist damit nicht vorrangig Dienstleister von Dritten, sondern „gehört“ ihren Teilnehmenden.
2. Volkshochschule will beitragen zur Bildung für alle, frei von Unterschieden, bewusster Distinktion oder gar von Diskriminierung – und das ein Leben lang. Ihr Zugang darf deshalb nicht durch materielle Überforderung begrenzt werden. Ihre Ausstattung muss so angelegt sein, dass alle oder zumindest viele und immer mehr für allgemeine Weiterbildung erreicht werden können. Die Aussicht auf Gewinn darf nicht die Angebote diktieren. Das 1-Prozent-Ziel von öffentlichen Bildungsausgaben für die Weiterbildung gehört mehr denn je auf die Tagesordnung.

3. Volkshochschule sieht den Menschen ganzheitlich und macht ihre Angebote im Ganzen. So wenig der Mensch in seiner Persönlichkeit teilbar ist, so wenig darf die Volkshochschule zu einer „Spartenvolkshochschule“ werden noch sich auf eine virtuelle Form reduzieren. Analog, digital und hybrid gehören genauso zusammen wie rational, emotional und sozial.
4. Volkshochschule ist eine demokratische Institution und tritt ein für Demokratie und das Menschenrecht auf Bildung. Das ist ihr öffentlicher Auftrag und dafür steht sie öffentlich ein. Sie ist kein gewinnorientiertes Unternehmen und hat keine Kunden, sondern Teilnehmende und Teilhabende. Partizipation ist zu ermöglichen. Weil die kritische Selbstreflexion gefragt ist: Hier waren die Volkshochschulen auch schon einmal weiter. Daran muss wieder angeknüpft werden.
5. Volkshochschulen arbeiten kontinuierlich an ihrer Kompetenz und Professionalität. Sie fördern ihre hauptamtlichen wie nebenamtlichen und freien Mitarbeitern in der Qualität ihrer Arbeit. Die Bildungsangebote der Volkshochschulen sind zu verbessern am Maßstab ihrer „Teilnehmerorientierung“. Dieses Leitziel von Hans Tietgens hat nichts an Aktualität verloren. Volkshochschulen sind neugierig, offen im Lernen voneinander und offen für Innovationen. Weil es so viele und einige ganz hervorragende davon gibt, sollten diese auch über einen Innovationspreis hervorgehoben und bekannt gemacht werden.
6. Volkshochschulen sind europäisch, weltoffen und zukunftsorientiert. Denn darin liegt doch das Wesen von Bildung, das eigene Leben und das Zusammenleben mit anderen und seine Bedingungen und Möglichkeiten besser zu erkennen und zu verstehen und in Freiheit und Verantwortung für sich selbst und andere in Gegenwart und Zukunft mitgestalten zu können.

Wäre Hans Tietgens 100 Jahre alt geworden sein, dann wüsste er um die bitteren Brüche, die es in Bezug auf die oben genannten Aspekte allein in seiner Lebenszeit gegeben hat. Er wüsste aber auch um Möglichkeiten und die „Ermöglichkeiten“, um eines seiner sehr eigenen Schlüsselworte aufzunehmen, die gleichzeitig gewachsen sind. Und er würde noch immer mit Freude und voller Zuversicht genau hieran arbeiten.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.). (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Köln.
- Ferstl, M. & Schwarz, E. (2021). 125 Jahre Volkshochschule München. *Süddeutsche Zeitung* 24.12.2021 (Weihnachtsausgabe).
- Schrader, J. & Rossmann, E. D. (2019). Erzählungen zur Geschichte der Volkshochschule. In J. Schrader & E. D. Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre Volkshochschulen* (S. 10–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tietgens, H. (1964). *Deutscher Volkshochschulverband – Industriearbeiter und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.
- Tietgens, H. (1974). Zertifikate für Erwachsene. In J. Knoll (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen – Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2018) Geschichte der Erwachsenenbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung* (S. 19–38, 2018, 6. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Arnold, Seniorprofessor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern
arnold@sowi.uni-kl.de

Dr. Elke C. Bongartz, Leiterin der Bibliothek am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn
bongartz@die-bonn.de

Dr. Paul Ciupke, Langjähriges Mitglied im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union
paul.ciupke@t-online.de

Prof. Dr. Julia Franz, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
julia.franz@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Seniorprofessorin an der Humboldt-Universität zu Berlin
wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Prof. Dr. Aiga von Hippel, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin
aiga.von.hippel@hu-berlin.de

Prof. Dr. Carola Iller, Professorin für Fort- und Weiterbildung an der Stiftung Universität Hildesheim
illerc@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Jochen Kade, Professor (i. R.) an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.
kade@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen
Bernd.Kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Klaus Meisel, Honorarprofessor an der Philipps Universität Marburg. Ehemaliger Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. und Geschäftsführer der Münchner Volkshochschule GmbH
klaus_meisel@gmx.de

Dr. Sigrid Nolda, Professorin (i. R.) an der Technischen Universität Dortmund
sigrid.nolda@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ekkehard Nuissl, ehemaliger Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn, Seniorprofessor an der Technischen Universität Kaiserslautern
nuissl@die-bonn.de

Dr. Ernst Dieter Rossmann, (Ehren-)Vorsitzender des deutschen Volkshochschul-Verbandes, ehemaliger Vorsitzender des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung im Deutschen Bundestag
kell.rossmann@t-online.de

Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität; Universität der Bundeswehr Hamburg
schmidt-lauff@hsu-hh.de

Prof. Dr. Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Bonn. Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen
schrader@die-bonn.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Professor (i. R.) an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Tippelt@edu.lmu.de

Dr. Dirk Tunger, Projektleiter und Dozent an der TH Köln, langjähriger Teamleiter Bibliometrie am Forschungszentrum Jülich
d.tunger@fz-juelich.de

Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, Professor (i. R.) an der Ruhr-Universität Bochum
juergen.wittpoth@ruhr-uni-bochum.de

Abbildungen und Tabellen

Werk und Wahrnehmung von Hans Tietgens in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Abb. 1: Anzahl der Publikationen von Hans Tietgens im zeitlichen Verlauf	31
Abb. 2: Themenschwerpunkte in den Veröffentlichungen von Hans Tietgens	33
Abb. 3: Rezeption der Arbeiten von Hans Tietgens in generationenübergrei- fenden Netzwerken	38

Die institutionelle Staffellung im Diskurs der Erwachsenenbildung

Abb. 1: Anzahl der Zitationen zum Begriff „institutionelle Staffellung“ im zeit- lichen Verlauf	109
Abb. 2: Zur Kategorisierung der Rezeption der „institutionellen Staffellung“	110

Programmanalysen und Fortbildungen an der Pädagogischen Arbeitsstelle

Abb. 1: „Kooperationsnetz“	127
----------------------------------	-----

Im Beziehungsgeflecht von Professionalisierung und Professionalität

Abb. 1: Thematische Cluster	141
Abb. 2: Anzahl der Zitationen zu dem Schlagwort „Professionalisierung“ laut bibliometrischer Zusatzanalyse	144
Abb. 3: Anzahl der Zitationen des Begriffs „Professionalisierung“ in zwei Pu- blikationen im zeitlichen Verlauf	149
Tab. 1: Publikationen Tietgens' zum thesaurierten Schlagwort „Professionali- sierung“ laut der bibliometrischen Erfassung	143
Tab. 2: Die fünf am häufigsten zitierten Publikationen von Tietgens bei Google Scholar nach Anzahl der Zitationen in absteigender Reihenfolge	145
Tab. 3: Referenzen auf Tietgens	147

Teilnehmerorientierung als Antizipation

Abb. 1: Anzahl der Zitationen zu Tietgens' Werk „Teilnehmerorientierung“ (1980) im zeitlichen Verlauf	164
Tab. 1: Zitierende Autorinnen und Autoren des Werkes „Teilnehmerorientie- rung“ (1980)	165
Tab. 2: Häufig zitierte Veröffentlichungen mit Referenz auf Tietgens Beitrag	166

Die Buchreihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“

Abb. 1: Anzahl der Zitationen auf die Reihe „Theorie und Praxis“ im zeitlichen Verlauf	224
Abb. 2: Häufig verwendete Begriffe und Schlagworte in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung	226
Abb. 3: Rezeption der Reihe „Theorie und Praxis“ bei Fachkolleginnen und -kollegen	227

Vermitteln

Abb. 1: „Kooperationsnetz“	245
---	-----

Wissenschaft für die Praxis

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland

Hans Tietgens hat die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft maßgeblich geprägt, als Wissenschaftler ebenso wie als langjähriger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Die vorliegende Publikation widmet sich der Genese und Wahrnehmung seiner wissenschaftlichen Arbeiten. Zugleich beleuchtet der Band sein Engagement für die Erwachsenenbildungspraxis. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche seiner Arbeiten in welchen Forschungsfeldern der Erwachsenenbildung noch präsent sind. Bibliometrische Analysen leisten dazu einen Beitrag.

Die Publikation zum 100. Geburtstag von Hans Tietgens würdigt sein Lebenswerk und gibt zugleich einen Einblick in die Geschichte der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in Deutschland. Ein hilfreiches Werk für alle, die sich in Theorie und Praxis mit der Frage beschäftigen, welchen Beitrag Wissenschaft zur Verbesserung der Praxis leisten kann.