

## Hans Tietgens und die Sektion Erwachsenenbildung<sup>1</sup>

Joachim Ludwig, Benjamin Klages, Alexandra Schmidt-Wenzel

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

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> Die Erstveröffentlichung dieses Beitrages erschien in: forum erwachsenenbildung (2009) 3, S. 32f.

pretative Forschungsansatz der Erwachsenenbildung besonders adäquat“ (Tietgens 1986b, S. 13).

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

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

Für Tietgens stellen die Rezeption des interpretativen Paradigmas und die Anerkennung explorativer Methoden den zentralen Zugang zu den „*ureigensten Problemen der Erwachsenenbildung*“ (Tietgens 1986a, S. 11) dar. Es ist aus seiner Sicht insbesondere „*ein auf die Eigenart des Lernens und Lehrens bezogener Forschungsansatz*“ (ebd.) erforderlich. Die Komplexität des „*Bedingungskranzes*“ für Lehren und Lernen sollten Forschende aufgreifen und nicht als Anlass nehmen, ihren Fokus auf „*scheinbar überschaubare Teilaspekte*“ zu legen (ebd.). Vorausgesetzt wird also ein „*originärer, zugleich einschmiegsamer und vielschichtiger Forschungszugang*“ (ebd., S. 12). Er öffnet den Verweis zur Biografieforschung und plädiert dabei für den Einsatz narrativer Interviews (vgl. ebd., S. 135) zur Erkundung der „*Konstitutionsbedingungen menschlicher Suchbewegungen*“ (ebd., S. 132). „*Denn letztlich geht es um Lebensgeschichten als Lern- und Verlerngeschichten (...). Was gefordert wird, sind Verstehensakte in unbekannte Komplexität hinein*“ (Tietgens 1986b, S. 42). Dabei liegt aus seiner Sicht die qualitative Forschung nahe beim pädagogischen Fallverstehen in dem über eine „*hermeneutische Leistung*“ (Tietgens 1986a, S. 137) immerwährend interpretative Kompetenzen gefragt sind. Als Resultat sollte eine begründete Verknüpfung von Forschung und Theorieentwicklung erwachsen.

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

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

10

daher Forscher sowie Praktiker idealtypisch im „*Modus der Auslegung*“ (ebd., S. 14).

Für Tietgens ist dieser Modus der Auslegung zugleich die Grundlage für die prinzipiell mögliche Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis – bei allem Widerstreit. Dem Widerstreit von Problemnähe und strenger Wissenschaftlichkeit ist nach Tietgens nur durch „*schrittweise Annäherungsversuche*“ (ebd., S. 19) zu begegnen, die sich an Situationen als konstitutivem Moment der Erwachsenenbildung orientieren sollten. Der Modus der Auslegung bezogen auf Situationen verlangt, sich mit der „Dimension der Deutungen zu befassen, um zu Verstehen und – für die Bildungsarbeit ausschlaggebend – zur Verständigung zu gelangen“ (ebd.).

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

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

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

## Literatur

Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981

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

Tietgens, H. (Hrsg.): Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1986b

Tietgens, H.: Probleme und Perspektiven. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 193-201