

**Forum 5: Gesellschaftstheoretische Annahmen und institutionelle Verortung der Erwachsenenbildung**

**Moderation: Prof. Dr. Nüssli von Rein**

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

248

## **Weiterbildung als Affirmation oder Gesellschaftsveränderung? Anmerkungen zu einer weiterbildungspolitischen Positionierung von Hans Tietgens**

Detlef Kuhlenkamp

### **1. Die Positionierung von Baethge/Schumann in „Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit“**

1973 veröffentlichten Martin Baethge und Michael Schumann in der Zeitschrift „Neue Sammlung“ einen Aufsatz mit dem Titel „Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit“ (Baethge/Schumann 1973). Absicht ihres Aufsatzes sei, „einige immanente Widersprüche zwischen den Weiterbildungspostulaten der jüngeren bildungspolitischen Diskussion und ihren gesellschaftlichen Realisierungsbedingungen aufzuweisen; nicht, um die Postulate zu widerlegen, sondern um die Ebene und die politische Reichweite des Kampfes um ihre Durchsetzung deutlich zu machen“ (ebd., S. 142).

Sie referieren kurz die weiterbildungspolitische Programmatik vom Anfang der siebziger Jahre, um diese als Teil des Postulats der aktiven Teilnahme aller Mitglieder einer Gesellschaft an ihrer Weiterentwicklung zu werten. In allen Definitionsvarianten dieses Konzepts bilde der Bezug auf selbstverantwortliches Handeln in allen gesellschaftlichen Bereichen den tatsächlichen Kern. Als Problem dieser Konzepte heben sie hervor, dass diese die sozialen Bedingungen ihrer Realisierung nicht hinreichend reflektiert hätten. Es seien Konzepte, die aus der sozialen Situation und dem politischen Erfahrungshorizont von Bürgern entwickelt worden seien, das heißt von Gesellschaftsmitgliedern, „die aufgrund ihrer eigenen Teilhabe an Besitz und/oder Bildung in der Regel die nach dieser Theorie grundlegenden Voraussetzungen für selbstverantwortliches Handeln bereits besaßen“ (ebd., S. 143). Die Ausdehnung dieses Bildungskonzepts auf alle Gesellschaftsmitglieder stelle also die Gesellschaft vor das Problem, Menschen ohne diese Merkmale in dieses Konzept einzubeziehen. Daraus folgern sie: „das Weiterbildungsproblem ist vornehmlich ein soziales Problem der Weiterbildung von Arbeitern und unteren Angestellten (und damit, worauf die UNESCO-Konferenz ausdrücklich verweist: auch von Arbeitslosen)“ (ebd.). Diese Aussagen spitzen sie mit der Frage zu: „Ist es überhaupt ohne reale Veränderung der gesellschaftlichen Situation dieser Gruppen möglich, ihnen Weiterbildung im Sinne der eingangs gegebenen Definitionen zu vermitteln“ (ebd.)?

Denn diesen Bevölkerungsgruppen fehlten die formalen Bildungsvoraussetzungen, weshalb Weiterbildung bei ihnen vor allen emanzipatorischen zunächst kompensatorische Funktionen habe. Weiterbildung müsse im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Praxis, und nicht arbeitsteilig separat von der Praxis organisiert werden. Dies setze eine andere Organisation voraus, als die gegenwärtig zum Beispiel in der Volkshochschule realisiert sei. Wenn es um Weiterbildungsbeteiligung und gesellschaftliche Beteiligung gehe, seien vor allem die Arbeiter nicht beteiligt, daraus folge als Konsequenz: nicht nur Geld und Zeit für Erwachsenenbildung, sondern Veränderungen der Gesellschaft. So folge aus der Analyse betrieblicher Qualifikationsbedürfnisse, dass Weiterbildung als politische Forderung auf die Veränderung betrieblicher Realität gerichtet sein müsse, denn Weiterbildung für Arbeiter sei für die Interessen der Betriebe nicht funktional. Deshalb müssten die arbeitsorganisatorische Zielsetzung und die betrieblichen Realitäten bis hin zum Abbau hierarchischer Anweisungsstrukturen geändert

werden. Weiterbildung müsse als Instrument zur Durchsetzung objektiver Veränderungen von Arbeit und Gesellschaft betrieben werden.

## **2. Die Reaktion von Tietgens auf Baethge und Schumann**

Tietgens hielt dieses weiterbildungspolitische Konzept nicht nur für verkürzt, sondern auch für falsch und für die politische Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung für gefährlich. Er antwortete in der folgenden Ausgabe der „Neuen Sammlung“ unter der Überschrift „Anmerkungen zu einem Weiterbildungs-Konzept“ (Tietgens 1973).

Tietgens konzidiert zu Beginn, dass der von Baethge und Schumann dargestellte Sozialisationszirkel in der Tat ein Bedingungsrahmen sei, der der Erwachsenenbildung bisher Grenzen gesetzt habe.

Die Erwachsenenbildung habe nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch alltägliche Bildungsanforderungen ernst genommen. „Ohne das pragmatische Bemühen, Modernitätsrückstände aufzuholen, wäre das Angebot der Erwachsenenbildung sowohl an den gesellschaftlichen Erfordernissen als auch an den subjektiven Bedürfnissen vorbei geplant worden“ (ebd., S. 284). Tietgens bestätigt durchaus eine Diskrepanz zwischen Selbstanspruch und tatsächlicher Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Die gegenwärtige Situation allein an idealen Ansprüchen zu messen, bedeute jedoch ein Ausklammern der historischen Dimension. Ein Ausblenden der Geschichte führe zu „Selbstüberforderungen“ (ebd., S. 286). Schließlich werde überall in der Welt das Weiterbildungsangebot von denjenigen genutzt, die durch ihre schulische Erstausbildung dafür präformiert seien.

Die Ausweitung der Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter erfordere nicht nur Strukturveränderungen, sondern auch Ansprüche an das menschliche Verhalten mit entsprechender Bewusstseinsbildung. Weiterbildungsbereitschaft und -fähigkeit könnten nur graduell ausgedehnt werden. Weiterbildung dürfe nicht nur als Vehikel für berufliches Fortkommen gesehen werden, vielmehr müssten alternative Bildungsziele im Erfahrungshorizont der Betroffenen in Erscheinung treten, zum Beispiel ein Interesse erzeugt werden, sich außerhalb von Verwandtschaft, Nachbarschaft und Kollegenschaft kommunikativ zu bewegen. Alle Versuche, die Entfremdung aufzuheben, erforderten eine Bewusstseinsbildung, „die sich nicht Alternativen zum Bestehenden als weniger anstrengend vorgaukeln lässt“ (ebd., S. 288). Einer solchen Bewusstseinsbildung stehe entgegen, dass der Leistungsbegriff zu einem negativen Reizwort geworden sei. Damit sei emanzipatorischen Interessen ein Bärendienst erwiesen. Ebenso sei es bedenklich, alle Unzulänglichkeiten und alles Unvermögen allein auf gesellschaftliche Faktoren zurückzuführen. Damit werde der Sozialisationszirkel nur verfestigt.

Qualifikation und Emanzipation dürften nicht gegeneinander ausgespielt werden. Erwachsenenbildung sei als kritische und differenzierende Bewusstseinsbildung zu verstehen. Dabei könne der Qualifikationserwerb einen Dispositionsspielraum mit sich bringen, der sich im Sinne stärkerer gesellschaftlicher Mitbestimmung nutzen ließe. Zu Gunsten benachteiligter Gruppen, die bisher mit Weiterbildungsangeboten nicht erreicht wurden, seien bildungsorganisatorische, didaktische und methodische Überlegungen anzustellen. Demzufolge beinhalte die von Baethge und Schumann kritisierte Herauslösung von Lernprozessen aus dem unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhang die Chance einer Distanz vom Erlebten und Kasuistischen. Sie ermögliche, Allgemeines zu lernen, dass für verschiedene Situationen anwendbar sei, wenn man das Anwendenkönnen beherrsche. Allerdings lasse das organisierte Lernen seinen Gebrauchswert

nicht unmittelbar erkennen. Hingegen biete das arbeitsplatzbezogene Lernen den Vorteil, dass es vergleichsweise unauffällig geschehen könne. Jedoch bleibe das Weiterlernen funktionsbezogen und beschränke sich auf spezifische Arbeitsvollzüge. Nur bewusstes Lernen führe über instrumentelles Handhaben hinaus. Es führe weder zur Selbstverantwortung noch zur Solidarität, Motivierung und Aktivierung zu einem Fetisch zu verkoppeln“ (ebd., S. 293). „Die Orientierung am tatsächlichen oder scheinbaren Qualifikationsbedarf, die für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in den sechziger Jahren kennzeichnend gewesen ist, hat ihre historischen und ökonomischen Gründe gehabt. Das entsprechende Angebot hat auch heute nichts von seiner Dringlichkeit verloren. Bedenklich wäre nur, wenn es isoliert bliebe. Insofern erscheint eine Gegensteuerung angebracht. In ihrem Interesse sind die Möglichkeiten für eine Bewusstseinsbildung zu mobilisieren“ (ebd., S. 294).

### **3. Der Konflikt zwischen Baethge/Schumann und Tietgens**

Was war nun der eigentliche Konflikt zwischen Baethge/Schumann einerseits und Tietgens andererseits?

Der Ansatz von Baethge/Schumann bestand vor allem darin, die Diskrepanz zwischen den damals vorherrschenden bildungs- sowie weiterbildungspolitischen Positionen und der Realität – vor allem bezogen auf die Teilnehmendenstruktur – der Weiterbildung herauszustellen. Aus dieser Diskrepanz leiteten sie die Forderung ab, die Weiterbildung müsse sich vor allem den Arbeitern, unteren Angestellten und Arbeitslosen zuwenden. Dann gerieten sie in ihrem Beitrag allerdings in eine Argumentationsfalle, indem sie die betriebliche Situation dieser Bevölkerungsgruppen in der Weise analysierten, dass diese gerade das entscheidende Hindernis gegenüber der Weiterbildung-Beteiligung darstelle. So blieb ihnen als Veränderungsperspektive der Weiterbildung nur die Forderung einer weitgehenden Änderung betrieblicher und gesellschaftlicher Strukturen als Voraussetzung einer veränderten Weiterbildung-Beteiligung. Damit gerieten sie in eine ähnliche „Falle“ wie die OECD mit ihrem Konzept der „Recurrent Education“ von 1973. Dieses Konzept sah den wiederkehrenden Wechsel von Phasen der Lernarbeit und der Berufsarbeit vor. Das heißt, die Realisierung dieses Konzepts hätte nicht nur weitgehende bildungspolitische Veränderungen erfordert, sondern auch solche im Beschäftigungssystem. Diese politische Überdehnung der Anforderungen dieses Konzepts führte vor allem zu seiner schließlichen Bedeutungslosigkeit. Im Konzept der OECD „Lifelong Learning for all“ von 1996 spielte die Programmatik der „Recurrent Education“ dann auch keine Rolle mehr.

Tietgens leugnete in seiner Entgegnung auf Baethge/Schumann nicht die Diskrepanz von Rhetorik und Realität der Weiterbildung. Er setzte aber auf die Bedeutsamkeit der historischen Entwicklung, die die Weiterbildung in den sechziger Jahren gegenüber der Zeit der Weimarer Republik deutlich verändert habe, und die zu weiteren Veränderungen – auch der Teilnehmendenstruktur – führen könne und müsse. Zugleich hoffte und vertraute er auf Veränderungen des Bildungsverhaltens durch Bewusstseinsprozesse. Damit geriet er ebenfalls in die Gefahr einer Argumentationsfalle, denn wie sollte es zu den geforderten und erhofften Bewusstseinsveränderungen kommen, wenn der auch von ihm beklagte Sozialisationszirkel und die ökonomischen Verteilungsstrukturen sowie Konsumanreize – in der Studentenbewegung sprach man von Konsumterror – bestehen blieben? Er baute jedoch auf eine graduelle Ausweitung der Weiterbildungsbereitschaft und beispielsweise auf eine Ausweitung des Kommunikationsrahmens und -interesses über Verwandte, Nachbarn und Kollegen hinaus. Er vertraute

252

nicht auf die Möglichkeit weitgehender gesellschaftlicher Veränderungen als Voraussetzung veränderten Weiterbildungs-Verhaltens, sondern eher auf verändertes Weiterbildungs-Verhalten als Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderungsprozesse.

Mündlich erläuterte er das mit dem Bild der aufrecht stehenden Zwiebel: die obere Spitze der Zwiebel bildeten die upper ten, die untere Spitze die Bevölkerungsgruppen, die heute als Prekariat bezeichnet werden. Beide seien für die Weiterbildung nicht erreichbar. Die Mitte der Zwiebel bildeten die Adressaten der Weiterbildung: die kleinbürgerlichen und mittelschichtigen Milieus. Es käme darauf an, die Weiterbildungs-Beteiligung in Richtung beider Enden der Zwiebel graduell auszuweiten. Dies würde die Weiterbildung verändern, ihre gesellschaftliche Bedeutsamkeit und letztlich auch die Gesellschaft.

#### **4. Fazit**

Wie viele Menschen litt auch Tietgens unter dem Muff der Adenauer-Republik. Aber er hatte die Zeit des Nationalsozialismus nicht vergessen. Er dachte historisch und war ein Anhänger des Realitätsprinzips. Dies brachte ihn bei einer Podiumsdiskussion der Volkshochschule Dortmund im September 1973 in Gegensatz zu Oskar Negt und dessen Kritik an der arbeitsteiligen Gesellschaft. Für Tietgens kam diese Kritik wie „einst bei der Jugendbewegung“ einer Rückkehr „an den Hordentopf“ gleich und war für ihn Ausdruck irrationaler Momente und affektiver Reaktionen (Cube von u.a. 1974, S. 38). Er teilte bei dieser Podiumsdiskussion die Position Wolfgang Schulenburgs, dass Emanzipation und Kompensation durch Lernprozesse nicht gegeneinander ausgespielt werden dürften, und war nicht der bei dieser Veranstaltung geäußerten Meinung Jochen Dikaus, dass emanzipatorisches Lernen nur möglich sei „in einer Verflechtung von Aktion und Reflexion“ (ebd. S.105).

Die in den siebziger Jahren oft geäußerte Forderung, politische Weiterbildung müsse zu direktem politischen Handeln führen, hielt er nicht nur für eine Überforderung der Adressaten, sondern diese Haltung war ihm auch suspekt. In seinem Beitrag für die Festschrift für seinen Studienfreund Karl-Otto Apel im Jahre 1982 unter der Überschrift „Studieren in Bonn nach 1945“ schrieb er, „zugleich blieb der Habitus der Vorsicht erhalten“ (Tietgens 1982, S. 730) und: „auf einen Gedanken kam man nicht, nämlich seine Gedanken unmittelbar in die Tat umsetzen zu wollen“ (ebd., S. 740). Es sei die Konsequenz einer theoretischen Implikation gewesen, „wenn Faschismus und Aktion in einen Assoziationszusammenhang gebracht wurden“. Diejenigen, die die Auseinandersetzungen in der Zeit der Studentenbewegung kennen, werden sich dabei an den Ausdruck des „linken Faschismus“ von Jürgen Habermas erinnern (Habermas 1969, S.148).

Bildung und Reflexion waren für Tietgens die wichtigsten Voraussetzungen gesellschaftlicher Veränderungen. Er bestand auf der Trennung von Lernen und Aktion.

#### **Literatur**

Baethge, M./Schumann, M.: Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit. In: Neue Sammlung, 13 (1973) 2, S. 142-152

Cube von A. u.a.: Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974

Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt/M. 1969

Aus: Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

253

OECD: Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning. Paris 1973. Dt. Ausgabe: Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel. Bonn (KMK) o.J.

OECD: Lifelong Learning for all. Paris 1996

Tietgens, H.: Anmerkungen zu einem Weiterbildungs-Konzept. In: Neue Sammlung, 13 (1973) 3, S. 284-294

Tietgens, H.: Studieren in Bonn nach 1945. Versuch einer Skizze des Zeitgeistes. In: Kuhlmann, W./Böhler, D.: Kommunikation und Reflexion. Zur Diskussion der Transzendentalpragmatik. Antworten auf Karl-Otto Apel. Frankfurt/M. 1982, S. 720-744