

260

**„Die Frage ist aber, inwieweit heute Lebensnähe nicht erst aus der Distanz zu gewinnen ist.“<sup>1</sup>**

Jürgen Wittpoth

In einem eher knapp gehaltenen Abschnitt des o.g. Buches unter den Titeln

- Natürliches und organisiertes Lernen
- Selbstkonzept und Lebenslauf und
- Deutungsmuster als Medium symbolisch vermittelter Wirklichkeit

befasst sich Tietgens Mitte der 1980er Jahre mit einigen grundlegenden Problemen der Erwachsenenbildung, die erst später (und anders) breite Aufmerksamkeit erfahren haben (Tietgens 1986, S. 110-127). Es sind (z.T. in einer anderen Begrifflichkeit) die Aspekte: Entgrenzung der Erwachsenenbildung (bzw. die Unterscheidung von Erwachsenenbildung & Bildung Erwachsener), selbstgesteuertes bzw. informelles Lernen, konstruktivistische Didaktik, subjektwissenschaftliche Lerntheorie (und Lernwiderstände).

Die Denkbewegung, in der dies geschieht, kann man als ausschweifend, integrierend und bodenständig charakterisieren:

- *Ausschweifend* deshalb, weil Tietgens den Blick über unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen bzw. Denkrichtungen schweifen lässt und dabei immer wieder Erfahrungen aus den verschiedensten Bereichen der Erwachsenenbildungspraxis ins Spiel bringt. Darin dürfte nicht zuletzt seine besondere Stellung als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, die sich ‚zwischen‘ Bildungstheorie und Bildungspraxis positioniert hatte, zum Ausdruck kommen.
- *Integrierend* deshalb, weil er verschiedene Befunde und Auffassungen nicht gegeneinander in Stellung bringt, sondern sie zu verbinden versucht.
- *Bodenständig* deshalb, weil er aufkeimende neue Ansätze, Verlagerungen des Interesses ‚neugierig‘ aufgreift *und sie zugleich* auf tradierte Wissensbestände und Einsichten bezieht.

Zentral sind dabei für Tietgens zwei (‚anthropologische‘ Grund-) Annahmen:

Die erste betrifft die spezifisch menschliche Art der Lernfähigkeit: gemeint sind nicht allein reflexartige Reaktionen auf Situationsanforderungen oder die Ansammlung von Wissen oder der Nachvollzug von Tätigkeiten, sondern „die Fähigkeit, sich in der Auseinandersetzung mit der Welt zu sich selbst verhalten zu können“ (eine Formulierung, die stark an den Bildungsbegriff des Deutschen Ausschusses erinnert). Es geht um die ‚Verarbeitung von Informationen über das Bewusstsein und die Möglichkeit der Selbstflexion‘ (ebd., S. 110-111).

Die zweite betrifft die menschliche Art des Weltzugangs: Leben vollzieht sich im ‚Modus der Auslegung‘ (ebd., S. 119).

Vor diesem Hintergrund kann Tietgens zunächst durchaus ‚sehen‘ (zugestehen), dass im Leben mehr gelernt wird als im Kurs, dass es innerhalb der Erwachsenenbildung eine ‚Sehnsucht‘ nach natürlichem Lernen gibt (ebd., S. 110), dass Lernende besondere Anlässe benötigen, um zu lernen (ebd., S. 119), was dann immer noch nicht bedeutet, dass sie es auch nachhaltig tun, dass Lehrende dazu

---

<sup>1</sup> Die Verweise auf Seitenzahlen im Text beziehen sich auf: Hans Tietgens: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986.

neigen, Lernwiderstände zu übersehen (ebd., S. 113) usw. – also vieles von dem, was die jüngeren Debatten bewegt.

Er ist allerdings nicht bereit, dem Wortradikalismus des Gegeneinander-Ausspielens' zu folgen, sondern insistiert auf der Notwendigkeit und dem Wert veranstalteten Lernens (ebd., S. 112).

Dieses Beharren kann darauf zurück geführt werden, dass er einem komplexen Konstruktivismus verpflichtet ist, einem Denken, das in seinen Grundzügen seit der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts ‚verfügbar‘ ist, also lange vor der sich ‚gegenwärtig ausbreitenden Erweckungsbewegung des ‚Radikalen Konstruktivismus‘‘ (Soeffner 1999, S. 39). Gemeint ist ein ‚Sozialkonstruktivismus‘ (vgl. etwa Berger/Luckmann 1980), der wesentliche Grundannahmen des ‚Symbolischen Interaktionismus‘ und der (phänomenologischen) Wissenssoziologie in sich vereint. Demnach konstruieren die Menschen zwar die Welt, in der sie leben, aber sie tun dies nicht allein, sondern in enger Abhängigkeit von dem, was sie in ihrer Lebenswelt vorfinden. Die damit verbundene Standardisierung von Wahrnehmungen und Verhaltensweisen, die uns empirisch allen sehr wohl vertraut ist, kommt in dem von Tietgens häufig verwandten Begriff der Deutungsmuster sehr gut zum Ausdruck (denen gegenüber der ‚radikal-konstruktivistische‘ Begriff der Autopoiesis unsensibel ist).

Diese Muster, auch Fremd- und Selbstzuschreibungen, Rollen u.ä. führen zunächst generell dazu, dass Lernanlässe übersehen, Lernmöglichkeiten ausgeschlagen werden, gar nicht erst ‚gesucht‘, geschweige denn ‚gefunden‘ werden. Lernen im o.g. Sinne ist dann noch mal besonders ‚anspruchsvoll‘, bedeutet, sich auf Fremdes einzulassen, Rollenzuschreibungen zu überschreiten, flexibel mit Deutungsmustern umzugehen u.ä. Dem stehen *Veränderungsblockaden* (für Tietgens ebenfalls ein anthropologisches Grundphänomen) entgegen, die im Zweifelsfall vom einzelnen also solche gar nicht wahrgenommen werden (können), da sie im ‚unbewussten Lebensplan‘ verankert sind.

Die je besondere Art der Auslegung, Deutungsmuster, Selbstkonzepte, Situationsinterpretationen tragen also (auch) dazu bei, dass Menschen

„sich selbst und ihren Entwicklungsmöglichkeiten im Weg stehen. Es geht dann nicht darum, anderen Bildungsziele aufzunötigen, sondern Gedankenschritte zu vermitteln, die den Weg freilegen zum Verfolgen von Intentionen, die der Betreffende zwar schon erwogen hat, die aber durch wie auch immer übernommene Deutungsmuster blockiert sind. Dies wird vor allen das Selbstbild betreffen und damit das Zutrauen, sich Lernanforderungen auszusetzen. Beschädigte, aber auch überzogene Selbstbilder erweisen sich jedenfalls immer wieder als teils verdecktes, teils markantes Hindernis auf dem Wege zum Weiterlernen als Erwachsener“ (ebd., S. 123).

Worum es geht, beschreibt Tietgens mit einem Begriff der Alltagssprache: „schon in der Vergangenheit ist öfter von der Aufgabe der *Horizontenerweiterung* gesprochen worden“ (ebd., S. 125). Es ist nicht auszuschließen, dass eine solche in lebensweltlichen Kontexten gelingt. Das wird aber um so „fragwürdiger, je abstrakter die Lernziele sind und je mehr eine *Strukturierung* erforderlich ist. Sie wird dann von *Instanzen* besorgt, die sich darauf spezialisieren. Auf diese Weise kommt veranstaltetes Lernen zustande“ (ebd., S. 111).

In dieser lapidaren Formulierung kommt denkbar knapp eine grundlegende systemtheoretische Annahme zum Ausdruck: Analog zur Ausdifferenzierung des Erziehungssystems mittels Einrichtung und Betrieb von Schulen (vgl. Luhmann 2002, S. 117) kann man davon ausgehen, dass sich im Zuge funktionaler Diffe-

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)

262

renzung ein institutionelles Gefüge von Erwachsenenbildungseinrichtungen allmählich von den vielfältigen Formen der Bildung Erwachsener in lebensweltlichen und anderen systemischen Kontexten abhebt (vgl. Wittpoth 2003). So wie Erziehung vor und nach der Etablierung des Schulwesens in Familien und an anderen Orten stattfand und stattfindet, geht die Bildung Erwachsener der Erwachsenenbildung voraus und begleitet sie. Beide Formen ‚gegeneinander auszuspielen‘ verkennt ihre Besonderheiten und fällt hinter historische Einsichten zurück (vgl. Wittpoth 2009).

### **Literatur**

- Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1980
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt 2002
- Soeffner, H.-G.: Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröder, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz 1999, S. 39-49
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Wittpoth, J.: (Weiter-) Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld 2003, S. 53-67
- Wittpoth, J.: Leben Lernen lebenslang. In: Ricken, N. u.a. (Hrsg.): Umlernen. München 2009, S. 291-301