

## **Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung**

Joachim Ludwig

### **1. Einleitung**

Hans Tietgens (1988) definiert in seinem Aufsatz „Professionalität für die Erwachsenenbildung“ Deutungsfragen im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis als zentrale Aufgaben professionellen Handelns. Zur professionellen Realisierung dieser Aufgaben sei – so Tietgens – Transformationskompetenz und Abstraktionsphantasie erforderlich. Im Folgenden wird der Begriff Transformationskompetenz in einem ersten Schritt vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird das Tietgenssche Konzept der Transformationskompetenz in Beziehung gesetzt und verglichen mit nachfolgenden Diskursen zum professionellen Deuten und Verstehen. Verstehen in pädagogischen Kontexten ist und bleibt eine zentrale pädagogisch-professionelle Herausforderung, wenn pädagogisches Handeln und Wirken theoretisch nicht auf unterkomplexe lineare Bedingungsbeziehungen reduziert werden soll. Dies wird drittens in einem Ausblick auf didaktische und kompetenztheoretische Debatten kurz umrissen.

### **2. Transformationskompetenz bei Tietgens**

Die Reflexion professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns verbindet Hans Tietgens mit einer Rückschau auf die Einführung der Hauptberuflichkeit in die Erwachsenenbildung. Er stellt Planungshandeln und die Spezifika erwachsenenpädagogischen Vermittlungshandelns als die zentralen professionellen Aufgaben der hauptberuflichen Erwachsenenbildner und auch die Selbstinterpretationen der Hauptberuflichen vor, die er durch eine „Selbstwidersprüchlichkeit“ (Tietgens 1988, S. 45) charakterisiert sieht. Mit Selbstwidersprüchlichkeit bezeichnet Tietgens das Phänomen, dass die Hauptberuflichen einerseits ihren Kernaufgaben nachkommen, andererseits aber einen Großteil davon – insbesondere die Planungsaufgaben – nicht als pädagogische Aufgaben verstehen. Mehr noch: Sie sind nicht in der Lage, ihr pädagogisches Handeln anderen mitzuteilen (ebd., S. 48), ihnen fehlt ein Begriff von der eigenen Kompetenz.

Hier setzt Tietgens mit seiner Definition von Professionalität an, die er als situative Kompetenz definiert: „Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (ebd., S. 37). Professionelle sollen in der Lage sein, mittels abstrahiertem und allgemeinem Hintergrundwissen in pädagogischen Einzelsituationen allgemeine Probleme zu entdecken. Für dieses Entdecken und Durchschauen werden Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz erforderlich:

„So sind immer wieder neue Relationierungen von wissenschaftlich erarbeiteten Einsichten und nicht von vornherein durchschaubaren Bedingungsstrukturen herzustellen. Für dieses Durchschauen aber ist der Rückgriff auf Hintergrundwissen verallgemeinerter Art unumgänglich. So sind Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz verlangt, also ein Vorstellungsvermögen dafür, was sich im Beobachtbaren widerspiegelt, wie eine Annahme aufscheinen kann, was aus einem Vergleich zu entnehmen ist, welche Unbekannten in einer Wenn-dann-Relation enthalten sind und so weiter. Man könnte zugespitzt formuliert sagen: Professionalität erweist sich am Ausmaß des Wiedererkennungspotentials“ (Tietgens 1988, S. 40).

Von dieser Textpassage ausgehend sollen zwei Fragen im Folgenden untersucht werden. Erstens die Frage, was der Gegenstand der Transformationskompetenz ist, was also durchschaut und wiedererkannt werden soll. Zweitens die Frage, wie Transformationskompetenz in ihrer Prozessqualität und Handlungslogik gefasst wird.

Transformationskompetenz ist nach Tietgens die Kompetenzgrundlage für die zentrale Aufgabe der „stellvertretenden Deutung“, die Erwachsenenbildner als Kernaufgabe zu leisten haben. Was wird mit stellvertretender Deutung bezeichnet? Mit Bezug auf Schmitz versteht Tietgens stellvertretende Deutung als professionelle Aufgabe im Rahmen eines Verständnisses von Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß“ (Schmitz 1984). Erwachsenenbildung ist demnach ein außerhalb der unmittelbaren Lebenspraxis angesiedelter, aber intentional auf Lebenspraxis bezogener, „kommunikativer Prozeß der deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und objektiven Wirklichkeit“ (Schmitz 1984, S. 95). Der Mensch erfährt und erkennt die ihn umgebende Wirklichkeit als einen Zusammenhang von Bedeutungen. Im Anschluss an Mead versteht Schmitz Lernprozesse „als eine lebenspraktische Transformation von Erfahrung“ (1989, S. 56), die im Lösen von Handlungsproblemen im Kontext von rationalisierten und entfremdeten Sozialstrukturen ihren Ausgang nimmt. Erwachsenenbildung unterstützt diese Transformation indem sie für die Menschen Möglichkeiten der Fremd- und Selbsterfahrung schafft, damit sie sich über ihre brüchig gewordenen subjektiven Wirklichkeiten (Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge) und über die Angemessenheit ihrer Handlungsentscheidungen neu verständigen können (vgl. a.a.O., S. 59f.). Schmitz nimmt in seinem 1984 erstmals erschienenen Aufsatz mit dem Verweis auf kritisch gewordene Entscheidungsbegründungen bereits Bezug auf Oevermann und übernimmt auch dessen Figur der „stellvertretenden Deutung“ (a.a.O., S. 74). Ähnlich wie der Therapeut könne der Erwachsenenbildner den Teilnehmenden zur Selbstaufklärung ihres Alltagswissens verhelfen, weil er den fraglichen Gegenstand distanzierter, systematischer und als Experte differenzierter sehen und so die brüchig gewordene Begründungskette für die Selbstaufklärung der Teilnehmenden verfügbar machen könne. Wie sich die Qualität dieses Unterstützungsprozesses darstellt, wird von Schmitz in seinem Beitrag 1984 nicht weiter reflektiert. Schmitz verweist lediglich kurz auf fallverstehende Interventionen, die zwischen der subjektiv verfügbaren Erfahrungswelt der Teilnehmenden und der äußeren Realität vermitteln (vgl. a.a.O., S. 75). Mit diesem Rekurs auf Schmitz und Oevermann lässt sich aber die erste Frage beantworten: Gegenstand der stellvertretenden Deutung und der sie tragenden Transformationskompetenz des Erwachsenenbildners sind die brüchig gewordenen Begründungsketten der Teilnehmenden, ihre in die Krise geratenen Bedeutungszusammenhänge.

Tietgens greift nun 1988 die Figur der stellvertretenden Deutung als Transformations- bzw. Lernhilfe im Sinne einer „gegenseitigen Übersetzung zwischen den Sinnwelten der subjektiven und objektiven Wirklichkeit“ (Schmitz 1989, S. 73) auf und formt den Begriff der Transformationskompetenz als eine hermeneutische Kompetenz und als Kern professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns. Mit diesem Begriff schließt er erstens an das Konzept der „Transformation von Erfahrung“ an und verfolgt zweitens die Frage nach der Prozessqualität im professionellen Handeln. Die Qualität des hermeneutischen Prozesses ist nach Tietgens im Wiedererkennungspotential gegeben, das die Professionellen mitbringen. Dieses Potential liegt nicht im wissenschaftlichen Wissen allein, sondern „im Umgang mit ihm“ (1988, S. 40), der situationsgerecht sein muss. Das her-

meneutische Potential für das Verstehen der Situation besteht aus Einfühlungsvermögen in die Besonderheit der Situation und aus einem Hintergrundwissen, das die Identifikation der allgemeinen Strukturen im besonderen Fall erlaubt. Für das passende Verhältnis von Hintergrundwissen und situationsadäquatem Einfühlungsvermögen „gibt es keine gesicherten Gebrauchsregeln. Hier scheint nur eine frühzeitige Übung zu helfen“ (Tietgens 1988, S. 39). Die Verbindung von Besonderem und Allgemeinem bleibt nach Tietgens prinzipiell offen.

Für sein Verständnis von Transformationskompetenz bezieht sich Tietgens auf verschiedene erwachsenenpädagogische und professionstheoretische Diskurse der 80er Jahre. Explizit verweist er auf Schäffter sowie Koring und dessen Bezugnahmen auf Oevermann (vgl. 1988, Anm. 7, S. 72). Tietgens selbst übernimmt die Oevermann'sche Figur der Abgrenzung nichtlinearer professioneller Such-, Findungs- und Entscheidungsprozesse der Professionellen zwischen Theorie und Praxis von handwerklichen und industriellen Regeln (vgl. Tietgens 1988, S. 39). Mit Schäffter verweist Tietgens auf das Erfordernis im professionellen Handeln verschiedene Diskurse und Sinnzusammenhänge produktiv miteinander zu verknüpfen (a.a.O., S. 74). Zusammenfassend bietet Tietgens folgende Bestimmungen des prozessualen Aspekts der Transformationskompetenz:

- Einfühlungsvermögen,
- Hintergrundwissen,
- Nicht-lineares und offenes Verhältnis von Hintergrundwissen und situationsadäquatem Einfühlungsvermögen,
- Reflexion möglichst vielfältiger Diskurse und Sinnzusammenhänge.

Es findet sich bei Tietgens allerdings kein Hinweis auf das Oevermannsche Konzept der Rekonstruktion von Sinnstrukturen, was andere Autoren vor ihm bereits gemacht haben. Möglich ist, dass Tietgens seinem Konzept der Transformationskompetenz ein geisteswissenschaftliches Verständnis von Hermeneutik als Nachvollzug und normativer Bewertung der gedanklichen Ordnung von Wirklichkeit zugrunde legt und keine „wirklichkeitswissenschaftliche Hermeneutik“ (Wernet 2006, S. 80ff.), die auf eine Differenzierung der Sinnstrukturen von Praxis abhebt. Sein alleiniger Verweis auf das notwendige Einfühlungsvermögen in die Besonderheit der Situation in Verbindung mit Hintergrundwissen könnte als hermeneutischer Nachvollzug gelesen werden. Demnach könnte Tietgens mit stellvertretender Deutung auch eine Aufklärung als normierende Bewertung der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der Teilnehmenden durch die Erwachsenenbildner im Sinn gehabt haben. Im Unterschied zu einem normierenden Verständnis entwickelte sich in den 1970er und 1980er Jahren – insbesondere im Umfeld von Oevermann – ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Hermeneutik, an das Tietgens nicht explizit anschließt.

Tietgens' Leistung besteht nach meinem Verständnis vor allem darin, dass er mit „Transformationskompetenz“ einen Begriff schafft, der eine Brückenfunktion einnimmt. Er verbindet bildungstheoretische Diskurse zur Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess (Schmitz) mit professionstheoretischen Diskursen der 1980er Jahre. Wie er sich selbst in diesen Diskursen methodologisch verortet, bleibt offen und wird nicht deutlich.

### 3. Korrespondierende Diskurse

Die Diskurse der 1980er Jahre beziehen sich im Unterschied zu Tietgens viel ausdrücklicher auf Sinnstrukturen im Kontext einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik - beispielsweise bei Ortfried Schöffter und Sylvia Kade. Kade bezieht sich auf das Oevermann'sche Konzept der Sinnstrukturen, nach dem Handlungshermeneutik auf ein Verstehen der inneren Strukturlogik des zu bearbeitenden Falles zielt (1990, S. 53 u. 118). Schöffter bezieht sich in ähnlicher Weise, aber systemtheoretisch, auf Sinnstrukturen. Für ihn „besteht der anzuleitende Bildungsprozess darin, unterschiedliche Deutungen auf die ihnen zugrundeliegenden Schemata der Wirklichkeitskonstruktion hin zu befragen“ (Schöffter 1987, S. 70). Erwachsenenbildner sollten nach Schöffter latente und von den Beteiligten noch unbegriffene Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge der Gruppe verfügbar machen – Handlungshermeneutik sei Hilfe zur Selbstklärung (vgl. a.a.O., S. 67f.). Im Zentrum steht das Konzept der „signifikanten Differenzen“ (vgl. a.a.O., S. 70). Mit dem Begriff der „signifikanten Differenz“ verweist er auf den Stellenwert der Interpretationsangebote im Bildungsprozess: Sie werden für die Reflexion berücksichtigt, ohne über „richtig“ oder „falsch“ entscheiden zu müssen, d.h. ohne die Wirklichkeit auf eine richtige Deutung reduzieren zu müssen. Pädagogische Interpretationen verfolgen den Zweck, „dass mit ihnen die für die Lebenssituation/Gruppensituation der Teilnehmer relevanten Differenzen erschlossen werden können“ (a.a.O., S. 70). Als eine wichtige Voraussetzung für dieses „offen halten“ der Interpretation benennt Schöffter das Fremdheitspostulat, „d.h. die Anerkennung der Tatsache, dass die subjektiv erfahrene Lebenswelt der Zielgruppe auch für die Pädagogen aufklärungsbedürftig ist und dass dies nur durch einen Prozess der gegenseitigen Verständigung geschehen kann. Das Fremdheitspostulat verbietet daher eine vorschnelle Subsumtion des Geschehens unter vorgegebene Schemata“ (a.a.O., S. 70).

Mit Blick auf heute aktuelle, insbesondere methodologische Diskurse lässt sich der prozessuale Aspekt der Transformationskompetenz als eine hermeneutische Kompetenz weiter präzisieren. Diese Präzisierung soll im Folgenden hinsichtlich des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem sowie hinsichtlich der Differenzbildung im Verstehensprozess kurz vorgenommen werden.

Im Rahmen der methodologischen Diskussion über eine sozialwissenschaftliche Hermeneutik definiert Wernet das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem – im Unterschied zur gesetzeswissenschaftlichen Abstraktion – als ein Vermittlungsverhältnis, das es zu rekonstruieren gilt. Der verstehende Zugriff auf das Besondere bleibt auf die vermittelnde Bezugnahme des Allgemeinen angewiesen. Ziel ist nicht die Konkretisierung des Besonderen als „Fall von“ (analog zur gesetzeswissenschaftlichen Abstraktion), sondern die „Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem“ (Wernet 2006, S. 32). Nur das Erfordernis der Vermittlung eines fremden besonderen Sachverhalts mit einem bekannten allgemeinen Zusammenhang legt die Grundlage für eine Interpretation. Im Anschluss an Dilthey verweist Wernet darauf, dass eine Interpretation von Lebensäußerungen unmöglich ist, wenn das Besondere vollkommen fremd wäre. Die Interpretation wäre unnötig, wenn nichts fremd wäre. Die hermeneutische Interpretation zielt auf die Nachkonstruktion des Verhältnisses zwischen Besonderem und Allgemeinem als individuelle Besonderung des Allgemeinen. „Hermeneutik als Verstehen dieser Besonderung und seiner Vermittlung besteht in nichts anderem als in der gedanklichen Nachbildung der konkret gegebenen Konstellierung von All-

gemeinem und Besonderem: einer Nachkonstruktion oder Rekonstruktion“ (Wernet 2006, S. 54).

Stellvertretende Deutung mittels Transformationskompetenz wäre demnach der Aufweis gegebener Besonderungen im Einzelfall durch den Aufweis gegebener Konstellierungen mit allgemeinen Strukturzusammenhängen. Die am Bildungsprozess Beteiligten – Erwachsenenbildner und Teilnehmende – bekämen für ihren Selbst- und Fremdverständigungsprozess die Chance, die in der Gruppe eingebrachten Konstellierungen jeweils für sich zu prüfen: Ist mir diese Besonderung als Bezug auf ein Allgemeines bekannt? Wenn ja, dann handelt es sich im Sinne von Peirce um den Nachvollzug einer „qualitativen Induktion“. Wenn diese Besonderung unbekannt ist, dann besteht die Chance eines „abduktiven Blitzes“ (Strübing 2004, S. 45 mit Bezug auf Reichertz), d.h. eines Lernprozesses im Format einer neuen Sinnperspektive.

Jürgen Straub (1999) problematisiert in seiner Arbeit „Verstehen, Kritik, Anerkennung“ den Verstehensprozess insbesondere hinsichtlich der Problematik einer vorschnellen Subsumtion fremder Sachverhalte unter eigene Schemata. Sein Ziel ist es, eine Methodologie vergleichenden Interpretierens zu entwickeln. Straub (1999) plädiert für eine Verbindung des epistemologischen Problems des Verstehens mit dem sozialkulturellen Problem der Anerkennung. Wer interpretiert – so Straub mit Verweis auf Adorno und Kant – der vergleicht und subsumiert beim Vergleich das Fremde leicht unter einem bekannten Begriff. Adorno kritisiert das als „identifizierendes Denken“, Kant als „bestimmende Vernunft“. Vergleichen heißt aber bestimmen und reflektieren (vgl. Straub 1999, S. 24). Die Reflexion erfordert die Einnahme des Drittstandpunktes, von dem aus der Interpret seine eigenen Interpretationsschemata kritisch hinterfragen kann. Es existiert ein unauflösbares Spannungsverhältnis, das Andere als Anderes und doch mit den Mitteln, die speziell mir verfügbar sind, zu begreifen. Diese Distanzierungsleistung ist an die Anerkennungsleistung gegenüber dem Anderen gebunden. Reflexion vom Drittstandpunkt und die Anerkennung des fremden Eigensinns wären damit wichtige Qualitätsmerkmale stellvertretender Deutungen aller Beteiligten im Bildungsprozess (vgl. Ludwig 2007, S. 188).

#### **4. Ausblick**

Der Begriff Transformationskompetenz wäre es wert weiter verwendet und ausdifferenziert zu werden. Er könnte zur Klärung drängender didaktischer und professionstheoretischer Fragen beitragen. Die aktuellen Diskurse zu einer subjektorientierten oder subjekttheoretischen Didaktik aber auch Lerntheorie bieten dafür Raum, weil der Bildungs- und Verstehensbegriff dort eine zentrale Stellung einnimmt (vgl. Ludwig 2005 u. 2009).

Eine besondere Aktualität erhält der Begriff Transformationskompetenz in kompetenztheoretischen Debatten zu sogenannten Kompetenzstandards. In Differenz zu Versuchen, Lehrerkompetenzen als inhaltliche Beschreibung pädagogischen Könnens zu definieren (vgl. z. B. bei Oser 2001) wird in schulpädagogischen Diskursen auf die Reflexivität und die Ungewissheit des Wissens der Professionellen verwiesen (vgl. Helsper 2002, S. 78 und Reh 2005, S. 263). Lehrerkompetenzen werden dort als Unterstützung der „Erfahrungsbewegung zwischen Ich und Gegenstand“ (Combe 2006, S.34) entwickelt. Lehrerkompetenz wird als Fähigkeit beschrieben, pädagogische Situationen in ihrer Strukturgesetzlichkeit zu analysieren und divergierende Bedeutungs- und Geltungsansprüche miteinander zu relationieren (vgl. Koch-Priewe/Kolbe/Wildt 2004, S. 13). Dabei werden antinomische Strukturen, unaufhebbare Spannungsverhältnisse, Brüche und

290

Ambivalenzen sowohl in den heterogenen Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Schüler, als auch im gesellschaftlichen und institutionellen Kontext rekonstruiert, der das pädagogische Handeln rahmt.

Hans Tietgens bleibt also aktuell: Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist gut beraten, wenn sie Erinnerungsarbeit leistet und wie die Schulpädagogik ihre professionstheoretischen Diskurse zur Kritik kompetenztheoretischer Verkürzungen nutzt.

## Literatur

- Helsper, W.: Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen 2002, S. 67-87
- Helsper, W.: Eine Antwort auf Jürgen Baumert und Mareike Kunter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (2007) 4, S. 567-579
- Kade, S.: Handlungshermeneutik, Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990
- Koch-Priewe, B./Kolbe, F. U./Wildt, J.: Professionsforschung und Didaktik der LehrerInnenbildung. In: Ders. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004, S. 7-21
- Ludwig, J.: Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28 (2005) 1, S. 75–80
- Ludwig, J.: Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Heuer, U./Siebers, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster 2007, S. 183–196.
- Ludwig, J.: Subjekttheoretische Ansätze. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn 2009, S. 887–892
- Oser, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich 2001, S. 215-342
- Reh, S.: Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik (2005) 2, S.259-265
- Schäffter, O.: Lernen als Ausdruck von Widerstand. In: Ebert, G. u.a. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Band 2: Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Frankfurt (Main) 1987, S. 67–97
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 95–123 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Neuabdruck in: Hoerning E./Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989, S. 48–75.
- Straub, J.: Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen 1999
- Strübing, J.: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden 2004
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 28–75
- Wernet, A.: Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart 2006