

Generationenwechsel in der Wissenschaft
der Erwachsenenbildung

DIE GRÜNDER RÄUMEN DIE LEHRSTÜHLE

Johannes Weinberg

Im Zuge der großen Bildungsreformenanstrengungen der frühen 1970er Jahre wurden an deutschen Hochschulen die ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingerichtet. Die erste Generation der Lehrstuhlinhaber ist nun in die Jahre gekommen und wird Zug um Zug emeritiert. Johannes Weinberg, einer dieser Altvorderen, reflektiert den Prozess des Generationenwechsels auf den Lehrstühlen aus der Distanz mehrjähriger Ruhestands. Er kontrastiert Arbeitsbedingungen und Arbeitsschwerpunkte früher und heute. Herausgekommen ist ein notwendig subjektiver Beitrag zur »Disziplinengeschichte«.

Der Generationenwechsel auf den Lehrstühlen hat begonnen: Von uns Gründern – damit sind diejenigen gemeint, die im Laufe der 1970er Jahre auf Lehrstühle für Erwachsenenbildung berufen worden sind – befinden sich einige bereits im Ruhestand. Bei anderen ist dieses innerhalb der nächsten fünf Jahren zu erwarten. Die Gründer wurden überwiegend in den 1930er und den frühen 1940er Jahren geboren. Die unmittelbaren Nachfolger/innen gehören den Geburtsjahrgängen der späten 1940er und den 1950er Jahren an. Während es unter den Gründern nur eine Professorin gab, sind zur Zeit sechs Lehrstühle mit Professorinnen besetzt. Einigen der Ruheständler ist es während ihrer aktiven Zeit gelungen, ihre Stellen von Streichungsvermerken frei zu halten und ihre Wiederbesetzung vorzubereiten, anderen nicht. Ob und in welchem Umfang es daher in Zukunft wirklich zu Generationenwechseln kommen wird, bleibt zwar politisch beeinflussbar, aber auf sozial sich vererbende Bestandsgarantien sollte eher nicht gehofft werden.

Wer aber waren die Gründer, was haben sie auf den Weg gebracht, was wurde im Generationenwechsel weiterentwickelt, was ist liegen geblieben, was ist neu angegangen worden? Einige Schlaglichter sollen genügen. In der akademischen Publizistik werden die Gründer als Quereinsteiger charakterisiert. Das heißt, sie hatten Erwachsenenbildung nicht studiert. Vielmehr waren sie fast ausschließlich Absolventen geistes- oder sozialwissenschaftlicher Studiengänge, teilweise mit Pädagogik im Nebenfach. Auch waren die meisten der Gründer nicht habilitiert. Allerdings waren fast alle vorher praktisch in der Erwachsenenbildung oder Jugendarbeit oder in anderen Berufen tätig gewesen.

»Nicht habilitierte Quereinsteiger«

Von Anfang an hat empirische Forschung eine wichtige Rolle gespielt. Dafür stehen beispielhaft die Unterrichts- und Bildungsurlaubsforschun-

gen in Hannover (vgl. Siebert/Gerl 1975). Gleichzeitig hat sich aber die kleine Gruppe Hochschullehrer auch darum bemüht, der Kritik an dem neuen Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung gegenzusteuern. Die Bedenken kamen vor allem von Seiten der Erwachsenenbildungspraxis. Befürchtet wurde eine pädagogische Engführung, die der Vielfalt der praktischen, vor allem organisatorischen Anforderungen in den Institutionen der Erwachsenenbildung nicht gerecht werden könne. Als Plattform für ihre gegensteuernden Bemühungen diente den Hochschullehrern eine eigens eingerichtete Kommission des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), die alsbald ein Novellierungskonzept der erziehungswissenschaftlichen Diplomprüfung vorlegte. Die Arbeit in dieser AUE-Kommission kann rückblickend zumindest in zweierlei Hinsicht als erfolgreich gelten.

Zum einen sind aus den frühen Bemühungen dieser Kommission nach Einrichtung eines praxisnahen Zusatzstudiums Erwachsenenbildung während der folgenden Jahre verschiedene Impulse und Projekte entstanden, ohne die die gegenwärtig an 25 Hochschulen bestehenden »weiterführenden Studienangebote Erwachsenenbildung/Weiterbildung« (Faulstich/Graefner 2003, S. 27) nicht denkbar wären. Zum anderen fand in dieser Kommission aufgrund ihrer personellen Zusammensetzung ein sowohl interdisziplinärer als auch mit der Praxis verbundener Austausch statt. Zu den Erfahrungen der Gründer gehört es, dass auch andernorts die Mitarbeit in personell gemischt zusammengesetzten Kommissionen sich positiv ausgezahlt hat. Das konnte dem Ansehen eines Lehrstuhls auf landespolitischer Ebene ebenso dienen wie seiner Stabilisierung, vor allem als es später hochschulintern um Stellenabbau und finanzielle Kürzungen ging. Mischungen und daraus sich ergebende Kooperationen waren aber auch für die Entstehung der Erwachsenenbil-

derungswissenschaft charakteristisch. Ein Blick in das »Taschenbuch der Weiterbildungsforschung« (Siebert 1979) und in den Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft »Erwachsenenbildung« (Schmitz/Tietgens 1984) belegt, dass auch in der Forschung und bei der ordnenden Organisation des relevanten wissenschaftlichen Wissens von pädagogischer Selbstgenügsamkeit keine Rede sein kann. In beiden Nachschlagewerken wird versucht, das in den 1970er Jahren in der Öffentlichkeit diskutierte Problem- und Aufgabenfeld Weiterbildung zu markieren und die durch Forschung zu klärenden Fragestellungen zu präzisieren sowie das bereits vorhandene relevante Wissenschaftswissen zusammenzustellen. Die entsprechenden in einem Schema übersichtlich dargestellten Forschungsbereiche (vgl. Siebert 1979, S. 23) lassen erkennen, dass die damit sich stellenden Forschungsanforderungen von der erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung allein niemals hätten bearbeitet werden können.

Im Zentrum der Aufgaben stehen das Lehren und Lernen, die Lehrziele und Lehrinhalte, die Gruppenprozesse, der Teilnehmerschwund und die Mitarbeiter der Erwachsenenbildung sowie die Zielgruppenproblematik und der Bildungsurlaub. Sehr viel umfangreicher sind dann aber die Problemfelder, die als Bedingungsfelder den Kernbereich umgeben, zwar ebenfalls der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit bedürfen, aber von den Vertretern anderer Fächer in den Blick genommen werden. Die Autorenliste beider Nachschlagewerke bestätigt, dass nur durch eine interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe von Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und wissenschaftlich arbeitenden Praktiker/innen Forschungsstand und Forschungsanforderungen beschrieben werden können.

Die Gründer sind in den 1970er Jahren vor allem als Wissenssammler und Erkundungswissenschaftler tätig

gewesen. Dabei haben sich Kooperationen und eine bildungswissenschaftliche Diskurskultur entwickelt, die der Selbstreflexion der wissenschaftlich Tätigen und der Weiterbildungspraktiker dienlich gewesen sind. Aber die Gründer auf den Lehrstühlen waren nicht allein. Sie wurden durch eine größere Zahl von jüngeren wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen unterstützt. Eine wesentliche Rolle beim Aufbau der Erwachsenenbildungswissenschaft haben überdies neben den Verfassern der großen empirischen Untersuchungen, Strzelewicz, Raapke und Schulenberg, auch Wissenschaftler gespielt, die in den Seminarkursen der Göttinger Universität mitarbeiteten und dabei die Erwachsenenbildung schätzen gelernt hatten. Dazu kamen die Publikationen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) und ihres Leiters Hans Tietgens, der als uner müdlicher Reflexionskommunikator tätig war.

»Die Waffe der Kritik ist stumpf geworden.«

Das hört sich an, als ob die Gründer seinerzeit in einer wissenschaftlichen Idylle gearbeitet hätten. In gewisser Hinsicht war das auch so. Sie kommunizierten in einer different argumentierenden Diskursgemeinschaft, die von bildungswissenschaftlichem Einverständnis getragen war. Zwar hat keiner der Gründer jemals einen Talar getragen, trotzdem wurde so viel Einverständnis auch mit Misstrauen betrachtet. Zum Beispiel von denjenigen, die sich als ideologiekritische Sozialwissenschaftler verstanden. Sie haben versucht, durch innovative Ideen der neuen Erwachsenenbildungswissenschaft einen bildungskritischen zukunftsweisenden Kick zu versetzen.

Die seit dem Anfang der 1980er Jahre durchschlagenden Kürzungen in den öffentlichen Haushalten haben

schließlich sowohl den bisherigen bildungswissenschaftlichen Diskurs zerbröseln als auch die Waffe der Kritik stumpf werden lassen. Die Gründer, die Kritiker und die auf frei werdende Lehrstühle nachrückende Generation haben in den 1980er Jahren eher parallel nebeneinander als diskursiv miteinander, aber doch erziehungswissenschaftlich verbunden darauf hingearbeitet, der Weiterbildungswissenschaft ein eigenes Gesicht zu geben. Nicht unerheblich dazu beigetragen haben die Untersuchungen der »Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung« (AfeB) in Heidelberg. Neben der achtbändigen Untersuchung zum Bildungsurlaub sind es die Studien zu berufsgruppenspezifischen Problemen der Weiterbildung und zum Lernort Museum gewesen, die einer pädagogischen Engführung der Erwachsenenbildungswissenschaft gegengesteuert haben.

Die Ergebnisse der Entwicklung während der 1980er und 1990er Jahre können dem »Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung« (Tippelt 1994) entnommen werden. Hier ist dokumentiert, in wie starkem Maße aus dem Sammeln und Explorieren der 1970er Jahre inzwischen gefestigte und ausdifferenzierte Wissensbestände geworden sind. Einige Beispiele mögen genügen.

Von den 54 Autoren dieses Handbuchs waren lediglich elf bereits in dem Handbuch »Erwachsenenbildung« zehn Jahre zuvor vertreten. Das heißt, während dieser Jahre, die an den Hochschulen eine erste Phase des »Einsparens« gewesen sind, ist dennoch erwachsenenbildungswissenschaftlicher Nachwuchs produziert worden.

Aus dem »Feld des Lehrens und Lernens«, wie es einmal genannt wurde, ist ein hoch differenzierter Bestand an didaktisch-methodischem Wissen entstanden, der sich an Begriffen wie »Ermöglichungsdidaktik« und »selbstgesteuertes Lernen« festmachen lässt. Die ältere Redeweise von der »Teilnehmerorientierung« hat über den

»Deutungsmusteransatz« hin zu einer Befestigung des »Zielgruppentheorems« geführt, das sich wohl in Zukunft weiter ausdifferenzieren wird, wenn die Pluralisierung der Lernbiographien vermehrt in den Bildungseinrichtungen ankommt und eine Intensivierung des ethnographischen Blicks nötig macht bzw. wenn die Veranstalter sich direkt in die Wohn- und Arbeitsmilieus mit ihrer ethnisch-kulturellen Vielgestaltigkeit hineinbegeben (vgl. Nadolny 2004).

Aus der anfänglichen Suche nach geeigneten Forschungs- und Interpretationsverfahren während der 1970er Jahre ist inzwischen ein Repertoire verschiedener Forschungsansätze geworden, mit denen in der Erwachsenenpädagogik gearbeitet wird. Sie gelten als eingeführt, existieren gleichberechtigt nebeneinander, ohne dass auf eine selbstreflexive Methodologiedebatte verzichtet würde.

»Jüngere wenden sich entschlossen neuen Themen zu.«

Nicht zu übersehen ist, dass Untersuchungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung gegenüber früheren Jahren an mehreren Universitäten – nämlich Berlin (FU/HU), Flensburg, Jena, Marburg und Trier – Bestandteil der Arbeit an den Lehrstühlen sind und außerhalb der Universitäten zwei zuverlässige Orte gefunden haben, beim »Bildungswerk der Humanistischen Union NRW« in Essen und beim »Österreichischen Volkshochschularchiv« in Wien.

Aber die Jüngeren wenden sich auch entschlossen neuen Themen zu. Dazu gehört der große Bereich des betriebswirtschaftlichen Managements in allen seine Facetten, wie sie für das weiterbildungsinstitutionelle Handeln benötigt werden. Die Neuen Technologien werden nicht nur als pädagogische Arbeitsmittel betrachtet, sondern für das Lernen im Netz variantenreich erprobt und auf Tragfähig-

keit hin überprüft. Der Beratungs-begriff ist zu einem integralen Begriff der Bildungspraxis geworden. Schließlich kann nicht übersehen werden, dass inzwischen starke Verbindungen zu Fragen der Personalentwicklung und der betrieblichen Weiterbildung hergestellt worden sind. Natürlich gibt es auch weiterhin Defizite. Dazu gehört die fehlende Auseinandersetzung mit der Frage, was Lerninhalte beim Lehren und Lernen mit Erwachsenen sind und wie sie entstehen bzw. was Bildungsthemen sind und wie sie auf Seiten der Bildungsanbieter zustande kommen. Weiterhin fehlt ein auf Unterscheidung und Zusammenarbeit orientierter kontinuierlicher Diskurs der Erwachsenenpädagogik nicht nur mit den sogenannten Bezugswissenschaften Psychologie und Soziologie, sondern auch mit der Sozialpädagogik bzw. den Wohlfahrtswissenschaften und der Ethnologie. Auffallend ist, dass die erwachsenenpädagogisch aufbereitete Konstruktivismusdebatte bisher nicht zu einer Weiterführung der erkenntnisanthropologischen Grundlagendebatte geführt hat. So können bisher auch nicht das Potenzial und die Reichweitenproblematik des informellen Lernens wirklich in den Blick genommen werden.

Abschließend ergibt sich: Die Erwachsenenpädagogik stellt sich nach 35 Jahren als eine mikro- und makrodidaktische Handlungsmöglichkeiten explorierende sozialempririsch unterlegte Erziehungswissenschaft dar. Sie kann als ein Kernthemen befestigendes und zukunftsoffenes Projekt gelten. Zwar arbeitet die Mehrheit der jüngsten Generation der wissenschaftlich Tätigen auf geteilten Stellen und in zeitlich befristeten Projekten. Gleichzeitig gilt jedoch: Ihre Publikationen dokumentieren professionelle Selbstsicherheit und Zuverlässigkeit. Ihre wohlorganisierten Projektpräsentationen sind getragen von aufeinander abgestimmter Kooperativität.

Literatur

- Faulstich, P./Graefner, G. (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland (Sonderbeilage zum REPORT). Bielefeld
- Nadolny, J. (2004): Regionale Tätigkeits- und Lernagentur Berlin Mitte. In: QUEM-report, H. 88, S. 17–46
- Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.) (1984): Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 11). Stuttgart
- Siebert, H. (Hrsg.) (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen

Abstract

The first generation of people with professorships started to work in the 1970s. They were scientifically exploring and at the same time working practically aligned. Their educational scientific basic approach to work was taken up by the succeeding generations of scientists, developed further and extended by new topics. The further alteration of generations lets us await a prosperous development of the panel that is open towards the future.



Dr. phil. Johannes Weinberg

geb. 1932 in Potsdam

Promotion (Geschichte, Germanistik, Pädagogik) in Bonn 1962

1962–1964: Pädagogisch-organisatorische Tätigkeit beim Hessischen Landesverband für Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M.

1964–1971: Wissenschaftliche und pädagogische Tätigkeit in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt a.M.

1972–1997: Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, Münster

Kontakt: j.w.weinberg@t-online.de