

Tietgens, Hans

Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 597-612



Quellenangabe/ Reference:

Tietgens, Hans: Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 597-612 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143619 - DOI: 10.25656/01:14361

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143619>

<https://doi.org/10.25656/01:14361>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 5 – Oktober 1985

I. Thema: Erwachsenenbildung

- ERHARD SCHLUTZ Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft 563
- HORST SIEBERT Paradigmen der Erwachsenenbildung 577
- HANS TIETGENS Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung 597

II. Diskussion

- GÜNTHER BITTNER Der Mensch – ein „Geschöpf des Vertrages“ 613
- DAGMAR HÄNSEL Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie 631
- HELENE PALAMIDIS Ein mikroanalytisches Simulationsmodell für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus?
Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk 663

III. Besprechungen

- HEINER MEULEMANN KLAUS ALLERBECK/WENDY HOAG: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven 683
- JÖRG SCHLÖMERKEMPER FRITZ BOHNSACK u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht 687
- GERHARDT PETRAT ANNELIESE MANNZMANN (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. 3 Bde. 690

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 695

Vorschau auf Heft 6/85

Themenschwerpunkt „Phänomene des Kinderlebens“ mit Beiträgen u. a. von E. Flitner/R. Valtin, H. Rauschenberger, H. Oswald/L. Krappmann, H. Rumpf und M. Ulich

G. Hörmann: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie

F. E. Weinert/M. R. Waldmann: Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik vom 17.–19. Februar 1986 an der Universität Dortmund. Thema: „Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt – Auswirkungen unsicherer Berufschancen auf Studienwahl, Studium und berufliche Verwertung akademischer Qualifikationen“.

3. Friedenskongreß Psychologie · Psychosoziale Berufe 29. 11.–1. 12. 1985 Universität Münster, Fliednerstraße 21.

Thema: *Feindbilder*/Innere Militarisierung.

Anmeldung: Anne Börner, Ewaldstraße 3, 4400 Münster

Frau Dr. Ilse Brehmer, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1, sucht Personen, die Frau Professor *Mathilde Vaerting* gekannt haben oder unveröffentlichtes Material über sie besitzen.

Auskünfte: Professor Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Eckhard Steuer, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund, Telefon: 0231/126045.

Contents

I. Topic: Adult Education

- ERHARD SCHLUTZ On the Concept of „Verständigung“ (Discursive Argumentation in Search of Mutual Understanding) as a Principle of Adult Education. An Approach Combining Critical Hermeneutics and Pedagogics 563
- HORST SIEBERT Paradigms of Adult Education 577
- HANS TIETGENS Propects of a Separate Course of Studies in Adult Education 597

II. Discussion

- GÜNTHER BITTNER Man – the „Creature of Covenant“ 613
- DAGMAR HÄNSEL The Myth of the Change towards Conservatism among Young Teachers. A Reinterpretation of the „Constance Study“ 631
- HELENE PALAMIDIS A Microanalytic Simulation Model of the Educational System of the Federal Republic of Germany 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus? Reflections stimulated by new studies on the Person and his Work 663

III. Book Reviews 683

IV. Documentation

- New Books 695

Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung

Zusammenfassung

Seit 1970 gibt es im Rahmen des Diplomstudiengangs Pädagogik die Studienrichtung Erwachsenenbildung. Von Anfang an stand dieses Konzept eines grundständigen Studiums für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung unter Kritik. In jüngster Zeit erscheint sein Wert mit dem Auftreten eines neuen Typs freier Mitarbeiter erst recht in Frage gestellt. Die Diskussion um arbeitslose Lehrer wirkt in die gleiche Richtung. Demgegenüber wird dargestellt, warum der Studiengang weiterhin seine Bedeutung behält und wie er fundiert werden kann. Dabei wird insbesondere auf das Verhältnis von Theorie und Praxis und auf die für notwendig erachteten inhaltlichen Schwerpunkte eingegangen.

Als der Bildungsrat in seinem umgreifenden Strukturplan einen 4. Bildungsbereich, die Weiterbildung, proklamierte, tat er dies mit sicherem Gespür für sich anbahnende Trends und löste damit zugleich einen Publizitätsschub aus. Seither ist es üblich, in öffentlichen Reden ein Wort über die Bedeutung der Weiterbildung zu verlieren. Was tatsächlich geschieht, steht indes auf einem anderen Blatt. Diesen Tatbestand mag man unterschiedlich auslegen. Auf jeden Fall greift es zu kurz, wie es dennoch weithin geschieht, darauf zu verweisen, daß der Strukturplan noch in Zeiten konzipiert wurde, in denen man mit Zuwachsraten rechnete, während nunmehr von den leeren Kassen der öffentlichen Hände gesprochen wird. Die Gründe für die Diskrepanz sind komplexer. Einige sind im Strukturplan selbst angelegt. Zwar war er um die Balance von Identitätslernen und Qualifikationslernen bemüht, zwar hatte er öffentliche Verantwortung und individuelle Initiative gleichermaßen im Auge, aber allein schon die Entscheidung in der Begriffswahl für Weiterbildung signalisiert, was dann eingetreten ist: die Funktionalisierung der Erwachsenenbildung, sei es im Interesse technisch-ökonomischer Effizienz, der sozialpolitischen Substitution oder der seelischen Hygiene (SCHLUTZ 1983). Das alles ist zugleich unzweifelhaft notwendig; und so mag sich die Frage aufdrängen, warum dann Bedenken und Kritik geäußert werden. Kommen darin nicht nur bildungsidealistische Ressentiments zum Ausdruck oder Vorbehalte derer, die angesichts der enttäuschten Illusionen der 68er Jahre nicht bemerken, was sie bewirkt haben? Ein Blick auf das, was wir politische Kultur nennen, auf die Art unseres Umgangs mit den Überlebensproblemen zeigt, was zu den Sorgen veranlaßt.

1. Zur Berufssituation

Es könnte der Einwand laut werden: Ist die Diskrepanz zwischen rhetorischem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit, wenn es um den Stellenwert der Erwachsenenbildung geht, wirklich so gewaltig, wie hier behauptet wird? Geschieht nicht vieles, was es früher nicht gab? Es soll darüber an dieser Stelle nicht im einzelnen gerechnet werden. Ich möchte vielmehr einen Problemkomplex herausgreifen, der zum einen die Minderbewertung von Erwachsenenbildung auf drastische Weise

zeigt, und der zum anderen die Hochschulen und die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in unmittelbarer Weise berührt: das Aberwitzige der Personalstruktur. Immerhin ist ungefähr zeitgleich mit dem Erscheinen des Strukturplans das Modell eines grundständigen Studiums Erwachsenenbildung entwickelt und mit der Einrichtung von Lehrstühlen in den darauffolgenden Jahren über Studien- und Prüfungsordnungen realisiert worden. Dies geschah in der Annahme, daß der Ausbau des 4. Bildungsbereichs auch einen Bedarf an professionellen Mitarbeitern mit sich bringen würde. Diese Erwartung steht heute im Zwielficht. Die Frage, woraufhin denn Erwachsenenbildung studiert werden kann, ist derzeit noch weniger beantwortbar als zu Zeiten, in denen der Diplomstudiengang eingeführt wurde (siehe ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG 1984).

Um nicht mißverstanden zu werden: Es sollte niemand der Vorstellung anhängen, mit der Einrichtung von Lehrstühlen eigener Thematik sei auch schon eine entsprechende Wissenschaft kreiert. Ich habe mich auch in der Vergangenheit immer dagegen verwahrt, den Diplomstudiengang als den Königsweg zu einer Tätigkeit in die Erwachsenenbildung herauszustellen. Und schließlich sollte man nicht übersehen, daß es für einen Arbeitsbereich beträchtliche Probleme nach sich zieht, wenn in kürzester Zeit ein Personalschub in ihn eindringt, der aus einem allmählichen Ausbau eine abrupte Veränderung werden läßt. Um diese gern diskutierten Einzelprobleme geht es aber nicht, wenn man die Lage insgesamt betrachtet und sie mit dem Stellenwert konfrontiert, der der Erwachsenenbildung zugewiesen wird. Wenn sie wirklich so wichtig genommen würde, wie man in politischen Deklarationen behauptet, dann müßten daraus Konsequenzen für die Personalstruktur gezogen werden, dann dürfte es nicht Zufällen überlassen bleiben, wer denn diese so wichtige Erwachsenenbildung betreibt. *Es müßte Anlaß sein, für professionelle Kompetenz zu sorgen.* Eben davon ist nichts zu bemerken. Im Gegenteil ist gerade gegenwärtig zu beobachten, wie die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zur sozialpolitischen Spielmasse wird. Entscheidend ist nicht, daß die Zahl neu geschaffener Stellen in der Erwachsenenbildung seit 1970 vergleichsweise gering geblieben ist – wenn auch für sich genommen prozentual stark gestiegen –, gravierend ist vielmehr die mangelnde Bereitschaft, hier überhaupt ein Problem zu sehen und Überlegungen darüber anzustellen, wie denn langfristig eine aufgabengerechte Personalstruktur geschaffen werden kann.

Bislang wird das weite Feld der Erwachsenenbildung fast ausschließlich von Personen bearbeitet, die sich dieser Tätigkeit nebenher zuwenden. Nach der Volkshochschulstatistik kommen auf 1600 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter über 110000 Kursleiter: teils im engeren Sinne nebenberuflich Tätige, teils freie Mitarbeiter, die davon am Rande des Existenzminimums leben. Gerade ihre Zahl hat in jüngster Zeit zugenommen. Im Bereich der Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft kommt noch ein Typus hinzu, dessen Mitarbeit nicht präzise vertraglich geregelt ist und bei dem von ehrenamtlicher Tätigkeit gesprochen wird. Der Bereich der Weiterbildung in den Betrieben und in den Wirtschaftsverbänden wiederum kennt Mitarbeiter, die für die Fortbildungsarbeit abgeordnet werden. Dies alles hat seinen guten Sinn, wenn man bedenkt, wieviel Flexibilität in der Erwachsenenbildung verlangt wird, wie die Angebote wechseln, wie wenig Programme auf längere Sicht geplant werden können. Die Situationsorientierung als konstitutives Merkmal von Erwachsenenbildung erlaubt nur in sehr begrenztem

Umfang eine kontinuierliche Lehrtätigkeit. Zudem gibt es empirische Belege dafür, daß eine dosierte Fluktuation im Reservoir der Kursleiter auch Vorteile haben kann (BRÄUTIGAM 1984). Verfehlt ist es jedoch, den skizzierten Zustand auf sich beruhen zu lassen. Die verlangte Beweglichkeit wird dann zur Beliebigkeit, die nicht mehr vertretbar erscheint, wenn Erwachsenenbildung wirklich so bedeutsam ist, wie es von Politikern behauptet und mit gesellschaftlichen Analysen und mit Zukunftsperspektiven begründet wird. Unverkennbar ist, daß es bei aller Situationsanpassung Bereiche der Erwachsenenbildung gibt, in denen zur geforderten Qualität auch die Kontinuität gehört. Deshalb darf es nicht momentanen Konstellationen überlassen bleiben, wer Erwachsenenbildung betreibt. Sie der gelegentlichen personellen Selbstregulation zu überlassen, ist unverantwortlich. Es sollte selbstverständlich sein, daß Bedarf und Bedürfnisse erkundet, Programme vorbereitet und aufeinander abgestimmt und in ihrer Wirkung überprüft werden. Eben das aber setzt Hauptberuflichkeit voraus. Und für die Ausfüllung dieser Funktionen ist eine professionelle Kompetenz erforderlich (SCHULENBERG 1972; TIETGENS 1974; GIESEKE 1982).

Wenn es auch treffend ist, Erwachsenenbildung im genauen Sinne des Wortes als irregulär (PÖGgeler 1968) zu bezeichnen, so ist es doch eine Fehleinschätzung zu meinen, Erwachsenenbildung käme ohne einen für sie ausgebildeten Mitarbeiterstamm aus. Gerade weil sie von Angeboten lebt, weil Adressaten ein Bild von diesen Angeboten bekommen sollten und – wenn sie zu Teilnehmern geworden sind – ihrerseits Erwartungen haben, die über den Einzelfall hinaus relevant sein können, bedarf das Angebot einer Planung. Es sollte selbstverständlich sein, daß sie von Personen vorgenommen wird, die die Fähigkeit haben und die Möglichkeit erhalten, diese Aufgaben gründlich zu durchdenken, um das Angebot im Laufe der Zeit problemangemessener gestalten zu können. Daran aber hindert eine immer wieder merkwürdig verdrängte Misere: *Die Erwachsenenbildung hat keine Autonomie darüber, wer in ihrem Namen tätig wird.* In der Vergangenheit war sie davon abhängig, wer sich überhaupt bereit fand, in ihr nebenberuflich mitzuwirken. Es bestand ein chronischer Mangel an Kursleitern. In jüngster Zeit sind vor dem Hintergrund der Akademikerarbeitslosigkeit Interessenten meist da, aber es hängt von allen möglichen sozialpolitischen oder versicherungsrechtlichen Regularien ab, wer schließlich einen Lehrauftrag erhält. Wenn jedoch tatsächlich eine Möglichkeit der Auswahl besteht, fragt es sich, wer sie trifft und welche Kompetenz er dafür mitbringt. Bei der geringen Zahl hauptberuflicher Mitarbeiter ist ihr Zuständigkeitsbereich meist so groß, daß spezifisch erwachsenendidaktische Aspekte kaum berücksichtigt werden können. Das zahlenmäßige Mißverhältnis nötigt zu schnellen und routinemäßigen Entscheidungen. Es ist dann leicht, sie aus der Distanz zu kritisieren. An die mißlichen Voraussetzungen, unter denen sie getroffen wurden, denkt jedoch niemand mehr. An keiner anderen Stelle wird der Widerspruch zwischen öffentlichen rhetorischen Streicheleinheiten und faktischer schlechter Behandlung von Erwachsenenbildung so deutlich wie bei der Personalstruktur.

Nun ist es mit Klagen über die Lage und mit der Kritik an bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen nicht getan. Wenn sie nicht bereit sind, offensichtlich Selbstverständliches zu beschließen und zu bezahlen, dann ist zu fragen, wieweit nicht auch die Erwachsenenbildung selbst zu der Mißlichkeit beigetragen hat. Dieser kritischen Rückfrage müssen sich die Erwachsenenbildungseinrichtungen

und ihre Mitarbeiter ebenso aussetzen wie die Vertreter der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft an den Hochschulen. Zweifellos hat es Schwierigkeiten bereitet zu verdeutlichen, worum es geht. Beispielsweise sind Anzeichen dafür vorhanden, daß es im Bereich der Volkshochschulen trotz vorliegenden Berufsbildes und von den Trägern verabschiedeter Berufsposition (KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG 1973; KULTUSMINISTER-KONFERENZ 1981; BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT⁵1983) nicht gelungen ist, den Aufgabenbereich hauptberuflicher Mitarbeiter durchgängig überzeugend zu machen. Die qualitative Eigenart der Erwachsenenbildung wird von denen nicht erkannt, die die Arbeit personell abzusichern hätten. Sie denken in Quantitäten, und wenn man nicht fragt, was sich hinter Teilnehmerzahlen verbirgt, erscheint der Unterschied zwischen „professioneller“ und „nicht-professioneller“ Volkshochschule manches Mal gar nicht so groß. Neben dem mangelnden Vorstellungsvermögen für erwachsenendidaktische Planungsaufgaben dürfte dabei eine Rolle spielen, daß die genannten halboffiziellen Dokumente maximale Aufgabenkataloge enthalten, die in ihren qualitativen Ansprüchen solange unglaublich wirken, wie nicht mehr für die quantitativen Voraussetzungen getan ist. Da diese fehlen, entwickeln aber auch die vorhandenen Mitarbeiter kaum Überzeugungskraft für die Funktion ihrer Tätigkeit. Damit macht sich ein verhängnisvoller Zirkel bemerkbar. Ihn aufzulösen ist noch dadurch erschwert, daß die Mitarbeiter in der Selbsteinschätzung ihren eigenen Wert nicht recht erkennen. Unter dem Eindruck der zwangsläufigen Punktualisierung ihres Arbeitshandelns werden sie sich zu wenig bewußt, welche makrodidaktischen Planungsaufgaben sie wahrnehmen und inwiefern ihre Aufgabe nicht nur eine organisatorische ist (GIESEKE 1980/1984; GIESEKE u. a. 1979; TIETGENS 1985). Dies gilt unabhängig davon, ob die Mitarbeiter ein Studium der Erwachsenenbildung hinter sich haben oder nicht.

2. Zur Kritik am Diplomstudiengang

Damit stellt sich die Frage nach Art und Wert des Studiums. Es kann nicht übersehen werden, daß der Diplomstudiengang Erwachsenenbildung von Anfang an der Kritik unterlag. Diese kulminierte gemeinhin in den *Vorwurf mangelnder Praxisbezogenheit*. Die Antwort war, daß während des Studiums eine äußere Praxisnähe angestrebt wurde. Dennoch hat sich an der Kritik, von Studenten und Hochschulabsolventen wie von Erwachsenenbildungseinrichtungen gleichermaßen geäußert, nichts geändert. Dies sollte eigentlich Anlaß zu Überlegungen geben, ob nicht der Ansatz der Kritik von Grund auf falsch ist. Ich halte sie jedenfalls für ein schwerwiegendes Mißverständnis, das sich zum einen auf die Funktion des Studiums bezieht, zum anderen auf die Diskrepanz zwischen dem konzeptionellen Entwurf des Studiums und dem, was wirklich studiert wird. Es geht an den tatsächlichen Problemen vorbei, den Studiengang selbst, wie er in zahlreichen Studienordnungen konkretisiert ist, in seinem Wert in Frage zu stellen. Ich werde noch begründen, warum ich dieses Konzept auch gerade dann für vertretbar und für anforderungsgerecht halte, wenn man berücksichtigt, daß die Realität der Erwachsenenbildung, auf die hin studiert werden sollte, sich seit der Zeit, als der Diplomstudiengang entworfen wurde, beträchtlich geändert hat.

Worin bestehen nun die Mißverständnisse? Was ist von der Forderung nach Praxisbezug zu halten? Weshalb sind die Probleme weniger im Konzept als in der Realisierung des Studiengangs begründet? Um solchen Fragen nachgehen zu können, ist die Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu verdeutlichen, und es ist zu klären, warum das Realisierte sich so sehr von der Konzeption unterscheidet.

In der Kritik wird immer wieder unterstellt, das Studium sollte und könnte auf bestimmte Arbeitsplätze vorbereiten. Das wäre selbst dann eine Fehleinschätzung, wenn diese Arbeitsplätze sicher und definierbar wären. Immerhin unterscheidet sich das Studium gerade von einer Berufsausbildung dadurch, daß es nicht nur in eingegrenzter Weise für Ausführungsnotwendigkeiten funktionstüchtig macht; es soll vielmehr zum souveränen Umgang mit Problemen befähigen. Hierin beweist sich Professionalität. Wenn statt dessen Arbeitsplatzorientierung gefordert wird, dann werden damit zugleich die Arbeitsplatzanforderungen verkürzt gesehen. Es kommt damit die altbekannte Vorstellung indirekt noch einmal zum Ausdruck, bei der Erwachsenenbildung handele es sich um einen Zweitberuf, den man am besten aus der Fülle der erstberuflichen Erfahrung bewältigt. Da auch immer wieder einmal erfahren werden kann, wie Kommunikationsgeschick Wissen ersetzt, verstärkt sich die Vorstellung vom Jedermannsberuf. Zweifellos gibt es immer wieder Situationen, die den Eindruck hervorrufen, daß Wissen eher belastet und daß mit Kommunikationstechnik weiterzukommen ist. Auf Dauer ist dies aber eine Täuschung. Letztlich ist wichtig, ein Kontextbewußtsein zu haben und es bei anderen zu erzeugen (WEINBERG 1981). Dies wiederum setzt voraus, daß einer erkennen kann, wann welches allgemeine Berufswissen in spezifischer Form in eine Handlungssituation einzubringen ist, um Planungsvorstellungen zu realisieren. Was dafür geleistet werden muß, ist die „passende“ Übersetzung eines wissensgestützten Argumentationsreservoirs in eine Entscheidungskonstellation. Eben das macht Professionalität aus.

Wir sind damit auf Spannungsmomente verwiesen, die gemeinhin unter dem Theorie-Praxis-Gegensatz subsumiert werden. Damit entsteht aber ein schiefes Bild der Problematik. Es geht vielmehr darum, das Wechselverhältnis von Konkretem und Generellem zu verarbeiten und nicht der verhängnisvollen Tendenz zu unterliegen, Theorie mit Wunschvorstellungen und Praxis mit der vorfindlichen Wirklichkeit in eins zu setzen. Es gilt daran zu erinnern, daß *Studium mit der Intention der Professionalität die Einübung in die Fähigkeit beinhaltet, zwischen Allgemeinem und Situativem zu vermitteln*. Es will gelernt sein zu erkennen, wo in spezifischen Fällen das Symptomatische aufscheint, und sich vorstellen zu können, wo in Aussagen von hohem Allgemeinheitsgrad Konkretisierungsmöglichkeiten auszumachen sind. So gewinnt das Planungshandeln an Qualität. Wenn der Eindruck verbreitet ist, das Studium bereite darauf zu wenig vor, dann dürfte dies vornehmlich zwei Gründe haben. Zum einen wird, wie auch anderwärts zu beobachten ist, die Bedeutung des sogenannten Vorratswissens unterschätzt. Zum anderen wird, wie erwähnt, der Theorie-Praxis-Gegensatz mit dem Spannungsverhältnis von Wunsch und Wirklichkeit verkoppelt.

Wenn die Problematik so zu sehen ist, dann ist es falsch, der Kritik, im Studium der Erwachsenenbildung fehle es an Praxisbezug, damit zu begegnen, daß man die Studierenden möglichst viel und lange in die Praxis schickt. Es genügt nicht, Praxis erlebt zu haben, es kommt vielmehr darauf an, wie sie gesehen wird. Studierende

unter Handlungsdruck zu stellen oder sie den Handlungsdruck beobachten zu lassen, mag zu gelegentlichen Anpassungen führen, wenn man sich Konflikte nicht leisten kann, aber ein Verständnis für diese Praxis kommt allein auf diese Weise nicht zustande. Es will analysierend und argumentierend dem nachgegangen sein, warum sie immer wieder so deformiert, so enttäuschend erscheint, solange man nicht gerade eine glückliche Nische begrenzter Verwirklichungsmöglichkeiten entdeckt hat. Soll die viel berufene Praxisnähe nicht zu einem Opportunitätsbezug verkommen, bedarf sie der theoretischen Fundierung. Das ist aus dem Blick geraten, weil die Neigung nicht aufzuhalten war, Theorie als Kultivierung von Wunschbildern mißzuverstehen. Sich an solche zu klammern, ist aber gerade ein Ausweichen vor den Anforderungen des Studierens im ursprünglich gedachten Sinne. Dieser Sinn folgt aus dem Anspruch der *Theorie als systematischer, differenzierender Durchdringung der Wirklichkeit, als Versuch, die Fülle ihrer Bedingungsfaktoren aufeinander zu beziehen*, damit menschliches Handeln verständlich und ein produktives Mithandeln ermöglicht wird. Theorie, recht verstanden, ist nicht das Überstülpen von Gedankengebäuden, die in sich selbst stimmig sein mögen, mit der die Widersprüchlichkeit der Wirklichkeit sich aber nicht mehr nachvollziehen läßt. Theorie ist vielmehr die Reflexion auf die Vielschichtigkeit der Realität, auf die Wechselwirkung ihrer Konditionen und – für die Erwachsenenbildung besonders wichtig – auf die Ausprägung von Mentalitäten. Es entsteht so das Fundament eines Handlungswissens, mit dem sich in konkreten Situationen selbst noch unter Handlungsdruck produktive Relationen herstellen lassen und das dazu anleitet, die trüben Bruchstücke der alltäglichen Erfahrung nicht als defiziente Modi eines Heilsbildes anzusehen, sondern als den greifbaren Zipfel der Wirklichkeit, an dem das mühselige Unternehmen der Erwachsenenbildung erprobt sein will. Eine solche Reflexion wird allerdings auch insofern auf den doppeldeutigen Stellenwert der Erwachsenenbildung verweisen, als mit ihr die Erfahrung verbunden ist, daß Veränderungen zum guten nur über die Menschen selbst möglich sind.

Theorie in diesem Sinn erfordert die Anstrengung des Denkens. Anstrengung aber, so ist die Meinung, soll sich lohnen. Je nachdrücklicher aber Menschen die Anstrengung des Denkens angesonnen wird, um so mehr möchten auch diesen Lohn ganz schnell erreichen. Der einfachste Weg ist die Selbstbefriedigung. Das hat Theorie in Verruf gebracht. Damit wird aber übersehen, was sie zu leisten vermag, gerade auch für den Praxisbezug. Allerdings setzt dies anspruchsvolle Verfahren voraus. So wenig eine Welterklärungsformel hilft, so wenig auch eine Kasuistik. Ihr Einstiegswert ist unbestritten. Aber es ist ein verfehltes Verständnis von Praxisbezug, dabei stehenzubleiben. Auf die Dauer hilfreich ist es nur, wenn über die Kasuistik hinaus wechselnde Relationen zwischen Bestimmungsfaktoren bewußt werden. Die sind oft so komplex, daß ein Rückzug auf monokausale Erklärungen sich immer wieder aufdrängt. Das entspricht aber weder den Ansprüchen eines Studiums noch den Bedürfnissen des Berufshandelns, auf das das Studium vorbereiten soll, und zwar unabhängig von konkreten Arbeitsplätzen. Über Beobachtetes ist wenig zu erfahren, wenn nicht *Bezugsrahmen für Zuordnungen* reflektiert werden. Die aber bedürfen der sukzessiven Überprüfung. Auf diese Weise kann der Praxisbezug eine theoretische Fundierung erhalten.

Über die hier entwickelten Ansprüche mag man sich streiten, ebenfalls darüber, wie gleichzeitig theoretische Substanz und Nähe zum beruflichen Handlungsfeld

gewährleistet werden kann. Unstrittig aber dürfte die Fatalität eines äußeren, gleichsam abzählbaren Faktums sein, das die Studienrichtung Erwachsenenbildung des Diplomstudiengangs in ihrer Wirkung und in ihrem Ansehen beeinträchtigt: Es ist zumindest für einen Außenstehenden einigermaßen unbegreiflich, weshalb nicht darüber gesprochen wird, *in welchem Mißverhältnis Ansprüchlichkeit der Studienordnung und Ausstattung mit Lehrpersonal zueinander stehen*. Man muß sich doch fragen: Wo sind wir eigentlich hingekommen, wenn studieren heißt, bei einem und nur einem Professor gearbeitet zu haben? Viel mehr ist aber an den meisten Orten nicht möglich. Sicherlich gibt es Ausnahmen, aber sie sind zu selten, um das Gesamtbild zu prägen. Außerdem macht sich gelegentlich auch schon eine bedenkliche Einschränkung des Mittelbaus bemerkbar. Wie kann es da noch verwundern, wenn die Studienrichtung in einem schlechten Ansehen steht. Das ist kein Plädoyer für eine umfangreiche Vermehrung von Lehrstühlen für die Erwachsenenbildung. Immerhin ist ein Teil der Misere daraus entstanden, daß sie in zu kurzer Zeit eingerichtet wurden, daß sich also Qualität und Tradition nicht allmählich heranbilden konnten. Anzustreben wäre jedoch eine Konzentration, damit die Wirklichkeit werden könnte, was bislang nur in Studienordnungen steht, aber nicht tatsächlich verläßlich studiert werden kann, so daß Diplompädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung gelegentlich gar nicht anzumerken ist, was sie der Papierform nach studiert haben. Denn wer über das Potential verfügt, sich allein durch Studiengebiete zu schlagen, findet dafür ansehnlichere Felder als das der Erwachsenenbildung.

3. Die aktuelle Diskussion

Wer die Äußerungen der letzten Monate in der Fachöffentlichkeit verfolgt hat, mag sich fragen, ob es überhaupt noch einen Sinn gibt, eine Konsolidierung des grundständigen Studiums für die Erwachsenenbildung zu bedenken und anzustreben. Immerhin sind Überlegungen in Umlauf gekommen, die konkret belegen, wie schmähsch es mit dem Stellenwert der Erwachsenenbildung in der Politik aussieht, wie wenig für eine Eigenständigkeit zugestanden wird, wie geneigt man ist, Erwachsenenbildung als Abladeplatz für anderwärts ungelöste Probleme zu nutzen. Ausgerechnet dann dämmert es, daß es der Erwachsenenbildung an hauptberuflichem Personal fehlt, wenn nicht mehr daran vorbeizusehen ist, welche Belastung die Überzahl von ausgebildeten Lehrern bedeutet, die derzeit keinen Platz in der Schule finden. Zugegeben, es hat früher immer schon einmal ähnliche Gedanken gegeben. Als beispielsweise das Zusatzstudium Erwachsenenbildung an der Fernuniversität Hagen konzipiert wurde, ist auch das Stichwort von den zu erwartenden Überschüssen an Lehrern gefallen. Aber man dachte dabei immerhin noch an eine Vorbereitung auf den Übergang, und man hatte zu dieser Zeit auch noch eine Finanzierung der Erweiterung des Personalbestandes aus aufgestockten Mitteln der Erwachsenenbildung im Auge. Heute hingegen scheint das Hauptaugenmerk darauf gerichtet, welche sozialpolitischen Finanzquellen auf Zeit beansprucht werden können. Was ein solcher Schub von neuen Mitarbeitern tun soll, kümmert hingegen kaum. Es liegt nahe, sie nach dem Muster der schon üblichen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen an Projektaktivitäten zu binden. Das aber bedeutet die Erweiterung eines Flickwerkes. Die damit verbundene Kurzatmigkeit des Vorgehens belastet die

Erwachsenenbildungseinrichtungen schon genug. Es sollte doch noch Zwischenformen geben zwischen der Lebenslänglichkeit des Beamten und der Dienstverpflichtung auf Zeiträume, in denen sich erwachsenendidaktische Erfahrungen gar nicht umsetzen lassen.

Wenn schon nicht anders als unter dem Druck der Arbeitsmarktlage die Einsicht wächst, daß die Erwachsenenbildung ein Tätigkeitsfeld ist, das unter Personalmangel leidet, dann sollten ihre Einrichtungen und Vertreter doch wenigstens darüber gehört werden, wie eine Bereitstellung von mehr Personal sinnvoll genutzt werden kann. Es würde keine Schwierigkeiten bereiten, aus der Erwachsenenbildung heraus solche Aufgabenfelder zu beschreiben. Und es würde allen am meisten zugute kommen, wenn von den reichlich bekannten Sonderregelungen abgesehen wird, wenn einmal wieder etwas für das „normale“ Programm geschieht, um den Zerfall der Erwachsenenbildung in alle möglichen Sonderaktivitäten aufzuhalten. Dieses „Normale“ ist nicht auf den Typ des Fachbereichsleiters an der Volkshochschule beschränkt. Dazu gehört beispielsweise genauso die Beratung in zu entwickelnden Kommunikationszentren oder die Außenarbeit in regional arbeitenden Einrichtungen. Zudem ist aus der Sicht der Erwachsenenbildung auf einige *Konditionen* Wert zu legen. Es sollte selbstverständlich sein,

- den Zugang zu einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung allen Hochschulabsolventen zu öffnen, nicht nur ausgebildeten Lehramtskandidaten ohne Anstellung an einer Schule;
- die freie Entscheidung für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zu gewährleisten;
- die Möglichkeit einer Einführung in das neue Tätigkeitsfeld zu schaffen.

Aber was in anderen Berufsbereichen unstrittig ist, bedarf in der Erwachsenenbildung zu seiner Realisierung eines umfänglichen, möglicherweise vergeblichen Argumentationsaufwandes. Es ist hier nicht der Ort, ihn zu beschreiben. An dieser Stelle ist vielmehr zu fragen, was die sich abzeichnende Entwicklung für den grundständigen Studiengang Erwachsenenbildung bedeutet.

Als der Diplomstudiengang geschaffen wurde, war gelegentlich die Tendenz zu bemerken, für ihn ein alleiniges Zugangsrecht zur hauptberuflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zu beanspruchen. Das war nicht realistisch, und es mußte nachhaltig widersprochen werden. Angesichts ihrer inhaltlichen Breite braucht die Erwachsenenbildung hauptberufliche Mitarbeiter mit unterschiedlichen Fachkompetenzen. Allerdings stehen sie zum größten Teil vor Koordinierungsaufgaben. Und nicht zuletzt haben sie als Anwalt der Teilnehmer die Maßstäbe des Erwachsenenengerechten zu vertreten. Daß dies bislang nicht immer deutlich artikuliert werden konnte, ist mit ein Grund dafür, warum der Beruf des Erwachsenenbildners noch nicht zu dem erwarteten Ansehen gekommen ist. Die Anforderungen an die Fähigkeiten zur Zusammenarbeit sind hoch, und der Außendruck ist beträchtlich. Das drängt dazu, nach dem Augenblickserfolg zu suchen und zu unterschätzen, was ein Studium für diese Tätigkeit bedeutet. *Genau besehen verlangt gerade das, was oft als Bildungsmanagement abgetan wird, die Professionalität, nämlich erwachsenendidaktische Planungskompetenz.* Sie setzt Kenntnisse sowohl von Sachstrukturen als auch von Mentalitätsstrukturen voraus und verlangt, daß die jeweilige situationsbezogene Relevanz erkannt wird. Das ist der Grund, weshalb der Zugang zu einer

Tätigkeit in der Erwachsenenbildung offengeblieben ist und weshalb ich in der Vergangenheit für die Einführung eines Zusatzstudiums plädiert habe. Damit ist das grundständige Studium nicht relativiert, sondern nur ein Ausschließlichkeitsanspruch abgewiesen. Es kann durchaus als Orientierungsmuster für andere Studienwege angesehen werden. Zwar müssen dann didaktische Schwerpunkte und methodische Zugänge variieren, nicht aber die Intention und der inhaltliche Kern. Es wäre auch nicht problemgerecht, die verschiedenen Studienwege von vornherein auf spezifische Berufsfelder innerhalb der Erwachsenenbildung beziehen zu wollen. Damit wird nicht die individuelle Dispositionsfähigkeit erreicht, die grundsätzlich und im Interesse des einzelnen wünschenswert ist.

Nun liegt die Konzeptualisierung des Diplomstudiengangs Erwachsenenbildung mehr als 15 Jahre zurück. Man wird sich erinnern müssen, daß sie ein Produkt bildungsreformerischer Ideen war. Damals ging man aus von der Vorstellung einer Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung. Davon ist nicht viel übrig geblieben. Eine unheilige Allianz von Konservativität und Pseudoprogressivität hat die Reprivatisierung gestützt und den Wert der Professionalität in Frage gestellt. Die technisch-ökonomische Entwicklung hat ebenso neue Konstellationen für die Erwachsenenbildung hervorgebracht wie das Aufkommen sozialer Bewegungen. Die Reaktionen darauf sind widersprüchlich. Nicht zufällig sind die Thesen zum Wertewandel umstritten. Es bereitet Schwierigkeiten, sich auf die Ambivalenzen einzustellen, obwohl sie jeder im Grunde auch in sich trägt. Wenn hier schon davon die Rede war, in welcher Abhängigkeit die Personalstruktur der Erwachsenenbildung von der Arbeitsmarktlage steht, so ist dies nur eines der vielen Zeichen für die Veränderungen, die stattgefunden haben. Die sozialpolitische Substituierung von Erwachsenenbildung macht sich allenthalben bemerkbar. Welche Folgen dies für die Bildungsvorstellungen und die Lernbereitschaft hat, wird kaum noch diskutiert; man trägt vielmehr einen Optimismus weiter, der schon von früheren Untersuchungen (STRZELEWICZ/RAAPKE/SCHULENBERG 1966; SCHULENBERG 1979; MEULEMANN 1982) nicht gestützt wird, und der angesichts permanenter Medienbeeinflussung erst recht zweifelhaft erscheinen muß (TIETGENS 1985).

4. Zur Zukunft des Diplomstudiengangs Erwachsenenbildung

Es muß also heute gefragt werden – und nicht nur wegen der schleichenden Reduktion des Studiengangs –, ob und inwieweit das Konzept des grundständigen Studiengangs noch problem- und aufgabenangemessen ist. Dafür sind die strukturellen Veränderungen des Handlungsfeldes bewußt zu machen. Ohne ein neuerliches Beispiel für eine kurzschlüssige Verknüpfung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem zu liefern, sind doch die Tätigkeitsbereiche und die Anforderungen zu verdeutlichen, mit denen zu rechnen ist, wenn klar sein soll, woraufhin denn Erwachsenenbildung studiert werden kann. Die Sorge, daß bei einer solchen Fragestellung die Zielkomponente zu kurz kommen könnte, erscheint nicht berechtigt, denn die Literatur zur Erwachsenenbildung aus dem Hochschulbereich weist sich weitgehend als eine Zieldemonstration aus, selbst dann, wenn sie sich ausdrücklich anderes, beispielsweise Didaktisch-Methodisches, vorgenommen hat.

Wenn es sich immer wieder als schwierig erwiesen hat, von der Notwendigkeit der Professionalität zu überzeugen, durch die Erwachsenenbildung erst den Anforde-

rungen gerecht werden kann, die an sie gestellt werden, dann ist dies unter anderem in den *weittläufigen institutionellen Verzweigungen* dieses Tätigkeitsfeldes begründet. Auch die Experten können kaum alle Bereiche im Blick haben. Hingegen lassen sich immer wieder isolierte Beispiele benennen, die zeigen, daß es wohl auch ohne Hauptberuflichkeit geht. So wird das allen Gemeinsame nicht deutlich genug gesehen, obschon es zu erkennen und öffentlich zu machen, diesem quartären Bildungsbereich generell Auftrieb geben würde. Will man nun zum Zwecke des Überblicks eine erste Strukturierung des Feldes versuchen, so wird man von dem ausgehen müssen, was K. KÜNZEL das „erwachsenenpädagogische Schisma“ genannt hat (KÜNZEL 1984, S. 104). Er spricht von der „Existenz zweier nahezu beziehungslos nebeneinander existierender Verständigungssysteme von Erwachsenenbildung“. Lange Zeit ist das nicht thematisiert worden. Das liegt nicht so sehr daran, daß die Weiterbildung der Wirtschaft, insbesondere der Betriebe, erst in den letzten 20 Jahren im ungewöhnlichen Ausmaß expandiert hat. Gravierender ist, daß sie lange Zeit nicht zur Kenntnis genommen sein wollte. Seitdem dies anders geworden ist, hat sie zugleich aber auch ihre eigene Zitationswelt aufgebaut. Dies hängt damit zusammen, daß sie weithin auch ihr Weiterbildungspersonal aus sich heraus rekrutiert hat. Dabei beruhen Distanz von und Kritik an den Hochschulen auf Gegenseitigkeit. Die Industrie bedient sich der Fachexperten, kaum aber der Experten der Erwachsenenbildung. Aus der Sicht der Wissenschaft wiederum beginnt die Kritik da, wo Funktionalisierungen erkannt oder auch nur gewährt werden. So ist es, worauf KLAUS KÜNZEL verweist, kaum zu Verständigungen gekommen. Wissenschaftstransfer und wissenschaftliche Weiterbildung laufen nebeneinander her. Auch das Konzept des Diplomstudiengangs hatte die betriebliche Weiterbildung kaum im Auge. Künftig erscheint es nicht angebracht, sich so zu verschließen. Was dies für den Studiengang bedeutet, ist zu prüfen.

Nun deckt das Bild vom Schisma die vielfältige Wirklichkeit der Erwachsenenbildung keineswegs ab. Es macht nur auf ein Problem aufmerksam, das in der Vergangenheit meist umgangen worden ist. Zu bedenken ist aber weiterhin, daß es auf der bisher bekannten Seite des Schismas durchaus weitere prägnante Differenzierungen gibt und daß inzwischen ein dritter Tätigkeitsbereich hinzugekommen ist, der im Hinblick auf Studienwege beachtet sein will. Zwar ist, durch mancherlei historische Entwicklungen bedingt, der klassische Gegensatz von freier und gebundener Erwachsenenbildung, der lange Zeit die Auseinandersetzungen beherrscht hat, in den Hintergrund getreten. Bezogen auf die Profilierung der Berufstätigkeit sind aber noch Unterschiede zwischen kommunaler und verbandlicher Erwachsenenbildung relevant. Für die Volkshochschulen sind die *Fachbereichsleiter* die Eckpfeiler der Personalstruktur; im verbandlichen Bereich, wobei ein Personalbedarf von Hochschulabsolventen in erster Linie bei Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft besteht, wird eher eine *Orientierung an Zielgruppen* für die Aufgabengliederung bevorzugt. Ein weiterer Unterschied ist der, daß von den Mitarbeitern der Volkshochschulen aufgrund der institutionellen Bedingungen eher eine Gesinnungsaskese in der beruflichen Tätigkeit erwartet wird, während verbandliche Bildungsarbeit eher eine Gesinnungszugehörigkeit voraussetzt.

Alle hier genannten Tätigkeitsfelder hat es auch zur Zeit der Initiierung des Diplomstudiengangs gegeben. Seit einigen Jahren muß aber noch ein weiterer Typus von Mitarbeitern genannt werden. Er hat sich zuerst auf dem realen

Hintergrund des in den siebziger Jahren eingeführten Bildungsurlaubs entwickelt. Dieser ermöglicht es, sich als Teamer eine wenn auch knappe und ungesicherte Existenzgrundlage zu schaffen. Damit wuchs die Zahl derer, die in der Erwachsenenbildung eine Lehrtätigkeit hauptberuflich betreiben, ein wenig an. Zeitverträge im Rahmen von Auftragsmaßnahmen hatten einen ähnlichen Effekt. Die Arbeitsmarktlage verstärkte dann diesen Trend. Immer häufiger finden sich Mitarbeiter, die ohne feste Anstellung dennoch von der Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung, und dies bei verschiedenen Institutionen, leben. So gibt es je nach fachlicher Kompetenz und persönlichem Temperament die Bildungstaselöhner und die Bildungsunternehmer. Sie beginnen die Personalstruktur der Erwachsenenbildung zu verändern. Von ihnen und von den Verhältnissen, die sie hervorgebracht haben, geht ein Tendenzdruck zu weiterer Verbreitung aus, unabhängig davon, ob man diese Entwicklung für günstig halten mag oder für problematisch. Sie korrespondiert schließlich mit der Erscheinung, daß sich immer häufiger freie Initiativen auf dem Bildungsmarkt geltend machen, die die Grenzen zu dem, was gemeinhin als „Alternative Szene“ bezeichnet wird, fließend werden lassen. Auch wer an der Hochschule Erwachsenenbildung lehrt, muß diese Entwicklung registrieren. Auf den ersten Blick erscheint sie als eine erfreuliche Reaktion auf die Ausbreitung der Akademikerarbeitslosigkeit. Jedoch ist zu fragen, was sie für die Zukunft des Studiengangs und vor allem für die innere Anlage des Studiums bedeutet. In der Erwachsenenbildung ist es üblich, zwischen *planenden und lehrenden Aufgaben* zu unterscheiden, wenn es darum geht, die Funktionen pädagogischer Tätigkeit grob zu charakterisieren. Daß sich diese Einteilung in vielen Regionen der Bundesrepublik – sieht man von Internatseinrichtungen ab – mit der von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern deckt, ist das Ergebnis des relativen Personalausbaus in den siebziger Jahren. Sie ist allerdings nur für die kommunale und die verbandliche Erwachsenenbildung kennzeichnend, nicht für die oben genannten neuen Bereiche, in denen Absolventen eines Erwachsenenbildungsstudiums je nach erforderlicher Zusatzqualifikation tätig werden können. Das macht das neue der Situation aus und hat dazu geführt, daß gelegentlich schon Spezialzusatzstudien eingeführt werden, wie beispielsweise die der Sprachandragogik (RAASCH/QUETZ 1982) oder die der Künstlerweiterbildung. Indessen wird bei der einfachen Gegenüberstellung von planender und lehrender Tätigkeit ein für die Zukunft wichtiges Moment übersehen. Wird nämlich an einen weiteren personellen Ausbau gedacht – und daran zu denken, darf auch die gegenwärtige Misere nicht hindern –, *dann ist die vernünftigste Form dieses Ausbaus die schrittweise Ausdifferenzierung der Funktionen*. Ein solches anforderungsgerechtes Konzept, das eine stufenweise personelle Aufgliederung von Aufgabenbereichen und damit eine Verringerung des Umfangs der Planungsbereiche vorsieht, so daß dann auch inhaltlich kompetent agiert werden kann und wodurch auch etwas mehr eigene Lehrtätigkeit der Planenden möglich würde – ein solches Konzept wird indes nicht so weit führen, daß es zu einer Vereinheitlichung der Arbeitsplätze kommt. Eher ist bei der Annäherung an Bedarfslagen das Gegenteil der Fall. Deshalb wird auch künftig eine äußerliche Praxisnähe des Studiums nicht problemangemessen sein.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen mehr denn je um die Qualität ihres Angebots bemüht sein. Eben dazu fehlt es aus Personalmangel an Planungsvorleistungen. Deshalb ist die Ausdifferenzierung der Planungsfunktionen der geeignet-

ste Weg zu einer Verbesserung der Personalstruktur. Diese Einsicht wird derzeit durch das Reden vom Weiterbildungslehrer irritiert. So plausibel es im Schatten der Lehrerarbeitslosigkeit erscheint, sich mit einer Verlagerung des Tätigkeitsortes zu behelfen, so wenig kommt das den Problemen der Erwachsenenbildung entgegen. Sie krankt an der *mangelnden Transparenz der einzelnen Veranstaltung und der mangelnden Koordination des Angebots* insgesamt. Dafür fehlt das Planungspotential. Diesen Zustand zu ändern, darauf muß die Verbesserung der Personalstruktur abzielen. Damit wird der neue Typ des freien Mitarbeiters nicht überflüssig. Aber er findet dann erst die Partner, welche die Marktlage transparent machen und mit denen eine bedürfnis- und bedarfsorientierte Abstimmung möglich wird. Unter diesem Horizont ist auch das Studium der Erwachsenenbildung zu sehen. Mit seiner frühzeitigen Einengung ist niemandem gedient, und zwar nicht nur, weil die „Praxis“ nur begrenzt voraussehbar ist, sondern auch, weil das Grundlagenwissen und das Kontextbewußtsein zu wichtig sind, als daß sie nebenher vermittelt werden könnten.

Wenn es um die Frage der Anlage des Studiums geht, so ist entscheidend, daß es, jedenfalls als grundständiges Studium, auf eine hauptberufliche Tätigkeit, ob angestellt oder frei, vorbereiten will. Dabei muß offenbleiben, ob später eine planende oder eine lehrende Tätigkeit erfolgt. Dies braucht insofern nicht als eine Beeinträchtigung angesehen zu werden, als eine fundierte Vorbereitung auf wissenschaftlicher Grundlage für beides vorteilhaft ist. *Deshalb besteht kein Grund für eine tiefgreifende Veränderung des Diplomstudienganges.* Kern der hauptberuflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ist in jedem Fall das erwachsenendidaktische Planungshandeln. Es geschieht auf verschiedenen didaktischen Handlungsebenen, insofern es um die Programmplanung oder um die Veranstaltungsplanung geht (SCHÄFFTER 1983). Was es auf diesen Handlungsebenen zu denken und zu tun gibt, steht in einer Wechselwirkung zueinander. Damit aber eröffnen sich weitere Problemfelder, die es zu studieren gilt. Eine solche Option erscheint auf den ersten Blick nicht auf aktuellem Stand, da in den letzten Jahren im Zusammenhang mit Überlegungen zur Reform des Studienangebots viel von der Vermittlung von Handlungskompetenz die Rede gewesen ist. Indes ist dies als Reaktion auf die Kritik an der Praxisferne zu verstehen und dabei wird übersehen, daß in einem Studium vornehmlich die Voraussetzungen des didaktischen Handelns zu thematisieren sind. Diese verweisen zwar auf den verschiedenen Handlungsebenen auf unterschiedliche Entstehungszusammenhänge, aber auch auf ihre Abhängigkeit voneinander. So kann man sagen: Je differenzierter das Wissen über diese Zusammenhänge ist, um so fundierter ist die *Dispositionsfähigkeit*. Die Bedeutung dieses Wissens wird gegenwärtig meist unterschätzt, weil die Erfahrung bekannt ist, daß sich Wissen nicht ohne weiteres in ein adäquates Handeln umsetzt. Das sollte jedoch nicht zu der Annahme verleiten, ein situationsgerechtes Handeln sei auch ohne ein Kontextwissen möglich. Damit würde ignoriert, daß Erwachsenenbildung mit sehr viel differenzierteren Bedingungsfaktoren rechnen muß, als dies von der Schuldidaktik geläufig ist. Dies ist sowohl in den Adressaten und ihren unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen begründet als auch in der institutionellen Vielfalt. Zudem verführt eine solche Annahme dazu, das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung punktuell und vordergründig zu verstehen (BRELOER u.a. 1980). Sie läßt die Ansprüche an die Planenden unterschätzen, die mit diesen beiden Gesichtspunkten

verbunden sind. Sowohl Antizipation als auch Interaktionssensibilität, die notwendig sind, um den Voraussetzungen der Teilnehmer und ihren Erwartungen gerecht zu werden, verlangen ein Wissen darüber, was bei Teilnehmern potentiell der Fall sein kann. Vor allem will auch gelernt sein, wie diese Erwartungen in Erfahrung zu bringen sind, weil sie partiell dem Wandel des Zeitgeistes unterliegen. Das verlangt eine Vertrautheit mit explorativen Forschungsmethoden. Da zudem die Angebote für die Teilnehmer aus institutionellen Zusammenhängen heraus entwickelt werden, gilt es auch diese zu kennen. Das meint noch nicht ein Detailwissen über einzelne Institutionen, sondern ein Bewußtmachen struktureller Arbeitsbedingungen.

Auf diesem Reflexionshintergrund zeigt sich, daß das Konzept des Diplomstudiengangs durchaus anforderungsgerecht ist. Man muß es nur auch praktizieren. Vergleicht man die Studienordnungen und sieht man von jeweiligen Besonderheiten ab, dann ist festzustellen, daß fast durchgehend *Geschichte und Theorie, Didaktik und Methodik, das Lernen von Erwachsenen und die rechtlichen Bedingungen* als Bearbeitungsfelder herausgestellt werden. Damit ist der Rahmen gegeben für das, was auch künftig vorrangig der Vermittlung bedarf. Allerdings kommt es darauf an, wie er gefüllt wird, was von diesen Dimensionen vermittelt wird, wie dicht die Information ist und wie realitätsnahe die Reflexion gerät. Werden Informationsdichte und Reflexion ernst genommen, erhalten drei Problembereiche besonderes Gewicht: *die Phänomene der Sozialisation, die Strategien der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion sowie die Probleme der Institutionalisierung*. Es geht vorrangig um Vergewisserungen, die es notwendig machen, eine Realanthropologie zu vermitteln. Und es geht um die Perspektive einer Organisationssoziologie, die einen Einblick in die strukturellen Zwänge eines erwachsenendidaktischen Handelns vermitteln kann. Wird der Rahmen der Studienordnung so ausgefüllt, was allerdings ein spezifisches Verständnis von Theorie und von Lernen beinhaltet, dann ist es möglich, die Bedingungen des Lernens im Lebenszusammenhang zu vergegenwärtigen. Es wird dann die sozialpsychologische Dimension der Erwachsenenbildung erhellt, die bislang zu wenig beachtet worden ist. Realanthropologie bedeutet heute *Reflexion auf Lernpotentiale, aber auch auf die Grenzen der Lernfähigkeit*. Es wird dabei zu thematisieren sein, was Sprache zu leisten vermag und welche alltagstheoretischen Steuerungen über Deutungsmuster vorgenommen werden (SCHLUTZ 1984; ARNOLD 1985). Welche Reduktionen und welche Spielräume gegenüber erwachsenendidaktischen Phänomenen und Entscheidungen sich daraus entwickeln lassen, ist dann kategorial so zu erschließen, daß es für verschiedene Inhaltsbereiche transferiert werden kann. Es ist die Teilnehmerorientierung, die den anthropologischen Ansatz erforderlich macht. Insofern er auf die Funktion der Deutungsmuster führt, ist auch auf die Kommunikationsschwierigkeiten verwiesen, die bislang noch das größte Hindernis für Erwachsenenbildung darstellen, wenn man ihren Erfolg nicht schon im Zusammenkommen sieht, sondern im lernenden Übersteigen des eigenen Horizonts, damit Lernen zu einer Bildungshilfe wird.

Eine solche Ausfüllung eines Studienweges, die das Zusammenwirken von *Planungs- und Interaktionssensibilität* erkennen läßt, ist an keine Spezifika von Arbeitsplätzen gebunden, sondern führt auf die Konstitutionsmomente von Erwachsenenbildung. Damit werden zugleich ihre vorrangigen und genuinen Forschungsbereiche angesprochen. Hier ist ein Praxisbezug denkbar, wenn eine Erprobung und

Einübung explorativer Fähigkeiten erfolgt. Dem kommen die neueren Forschungsansätze entgegen (TIETGENS/GIESEKE 1981), so daß sich Studium und Forschung partiell verbinden lassen. Zudem bedeutet eine solche Studienanlage zugleich eine Gewichtung, die den Tätigkeitsfeldern Rechnung trägt, die sich für das Studieren neu anbieten, denn die Gewichtung konzentriert sich zum einen auf Überlappungsbereiche der didaktischen Handlungsfelder, zum anderen auf das, was sich im zwischenmenschlichen Verkehr abspielt. Es kann so die Notwendigkeit der Verschränkung von Perspektiven erfahren werden, und zwar durchaus in einem doppelten Sinne – der Abhängigkeit von ihnen und der erwachsenendidaktischen Ausgestaltung ihrer Vorgaben (GIESEKE 1985). Es sind dann Kriterien erarbeitet, wie Situationsorientierung interpretiert werden kann. Vor diese Anforderung aber sieht sich jeder gestellt, wo immer er in der Erwachsenenbildung tätig werden mag. Er wird sie eklektizistisch auslegen, wenn er nicht darauf über Theorieansätze vorbereitet ist. Intuition mag zwar manchemal helfen. Aber mit ihr allein wird nicht das Verstehen von Deutungsmustern erreicht werden können, das von den in der Erwachsenenbildung Tätigen erwartet wird und das insbesondere bei den *Beratungsaufgaben* hauptberuflicher Mitarbeiter herausgefordert wird. Je mehr deshalb auf diese Deutungswelten in ihrer inhaltlichen, mentalen und sprachlichen Verschränkung vorbereitet wird, desto weniger wird das Gelingen von Erwachsenenbildung im Sinne der Konvergenz von Erwartungen und der Erweiterung des Horizonts von Zufällen abhängig sein.

Das Schisma, von dem KLAUS KÜNZEL gesprochen hat, ist nicht nur ein institutionelles. Es geht mitten durch die Erwachsenenbildung, solange der Erwerb operationalisierbarer Qualifikationen und eine Befriedigung auf der Beziehungsebene als Ziele für sich angestrebt werden und nicht akzeptiert wird, daß erst die kritische Reflexion auf die Qualifikationen *und* das Übersteigen der spontanen affektiven Bedürfnisse Bildungsbemühungen im Sinne des reflexiven Lernens auslöst. Die damit verbundenen Schwierigkeiten treten überall auf. Um zu lernen, mit ihnen kompetent umzugehen, ist der Studiengang da. Ihm auch einen realen Zugang zum Berufsfeld zu sichern, erscheint heute angesichts des öffentlichen Interesses an der Unterbringung arbeitsloser Lehrer gefährdet. Um sich dagegen zu verwahren, braucht es einen konsolidierten Studiengang und ein Konzept zur Begründung von hauptberuflicher Tätigkeit, die im weitesten Sinn und auf den verschiedenen Handlungsebenen eine der erwachsenendidaktischen Planung ist, die zudem, was beim Studium nicht ignoriert werden sollte, auch eine aufschlußreiche Geschichte hat.

Literatur

- ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG: Studienmöglichkeiten der Erwachsenenpädagogik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins. Hannover 1984.
- ARNOLD, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenbildungspädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn 1985.
- BRÄUTIGAM, G.: Kursleiterverhalten und seine Auswirkungen auf das Lernen. Frankfurt a. M. 1984.

- BRELOER, G., u. a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. Nürnberg 1983.
- GIESEKE, W.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Handlungskonzepte hauptberuflicher Mitarbeiter an Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1980), H. 4, S. 324–330.
- GIESEKE, W.: Pädagogenqualifikation. In: NUSSL, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 145–167.
- GIESEKE, W.: Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. In: Bildung und Erziehung (1984), H. 4, S. 365–381.
- GIESEKE, W.: Fallstudie zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt a.M. 1985.
- GIESEKE, W./TIETGENS, H./VENTH, A.: Zur Einführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Heidelberg 1979.
- KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSVEREINFACHUNG: Volkshochschule. Bonn 1973.
- KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Zur Berufsposition der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in der Weiterbildung (Erwachsenenbildung). Hamburg 1981.
- KÜNZEL, K.: Wie geht es weiter mit der Weiterbildung? Notizen zum „Beruf“ heutiger Erwachsenenpädagogik. In: Literaturreport (1984), H. 14, S. 85–112.
- MEULEMANN, H.: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1970. In: Zeitschrift für Soziologie (1982), H. 3, S. 227–253.
- PÖGGELER, F.: Bildung in einer mündigen Gesellschaft. In: RITTERS, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim 1968, S. 99–116.
- QUETZ, J./RAASCH, A.: Fremdsprachenlehrer für Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982.
- SCHÄFFTER, O.: Kursleiterfortbildung. Frankfurt a.M. 1983.
- SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983.
- SCHLUTZ, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984.
- SCHULENBERG, W., u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972.
- SCHULENBERG, W.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979.
- STRZELEWICZ, W./RAAPKE, H.-D./SCHULENBERG, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966.
- TIETGENS, H.: Professionalisierung der öffentlichen Weiterbildungsinstitute. In: HOFFMANN, H. (Hrsg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Frankfurt a.M. 1974, S. 165–180.
- TIETGENS, H.: Sozialethische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Krisender Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt a.M. 1985, S. 228–241. (a)
- TIETGENS, H.: Mitarbeiterfortbildung als Problem der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Rundschau (1985), H. 2, S. 171–185. (b)
- TIETGENS, H./GIESEKE, W.: Forschungsinnovationen für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: PÖGGELER, F./WOLTERHOFF, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1981, S. 190–206.
- WEINBERG, J.: Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: BEINKE/ARABIN/FAULSTICH (Hrsg.): Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt 1981, S. 13–38.

*Abstract**Prospects of a Separate Course of Studies in Adult Education*

Since 1970 students studying for a diploma in pedagogics have had the possibility of specializing in adult education. The concept of a separate course of studies training students for jobs in the field of adult education has been criticized from the very beginning. Recently, its value has been questioned even more strongly due to the development of a new type of free-lance worker. The debate on the integration of unemployed teachers into adult education seems to take the same turn.

Contrary to this point of view, the author argues that a separate course of studies in adult education will retain its importance, and he discusses some of its basic theoretical perspectives. In particular, he inquires into the relation between theory and practice, and presents some of the topics he regards as central to this course of studies.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Tietgens, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Holzhausenstr. 21, 6000 Frankfurt 1