

Richtung“ der Zwanziger Jahre: „... der Umgang mit der eigenen Generation war durchweg so selektiv, daß er lange Zeit nicht einmal bemerkbar wurde. Daran hat die Art und Weise ihren Anteil, wie die Repräsentanten der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit die Aktivitäten ihrer Vorgänger dargestellt haben. Ihre Form der Distanzierung von Voraufgegangenem hat gute Schule gemacht. Sie hat zu einem Denken in Alternativen veranlaßt, das weder ihrer Aufgabe noch ihrer Bewältigung in der Realität gerecht wird ... Insofern sind neue Ansätze zur Rezeption der Geschichte der Erwachsenenbildung überfällig. Sie können eine produktive Traditionsbildung einleiten“ („Suchbewegung“, S.66f.).

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Brocher, T. (1967): Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn
- Kade, S. (1983): Methoden des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, H.6, S.481-490
- Forneck, H.J. (1987): Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Runkel, W. (1976): Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Schlutz, E. (Hrsg.) (1981): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Bremen
- Srzulewicz, W., u.a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart
- Tietgens, H. (1967): Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig
- Tietgens, H. (1974): Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig
- Tietgens, H. (1979): Einführung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn
- Tietgens, H./Hirschmann, G./Bianchi, M. (1964): Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig
- Tietgens, H./Mertineit, W./Sperling, D. (1970): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Tietgens, H./Weinberg, J. (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig
- Wittpoth, J. (1987): Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn

Wiltrud Gieseke

Die „Wenden“ im Spiegel der Professionsgeschichte*

Wir leben im Jahrzehnt weltpolitischer, ideengeschichtlicher Wenden. Die Wende steht als Begriff für die Ereignisse, die mit dem 9. November 1989 verbunden sind. Wende steht damit für Freiheitswillen, Veränderungsinteresse, für Zivilcourage, für Neubeginn, inzwischen aber auch für nicht abwägbares Neues, für soziale Unsicherheit und Zukunftsfängste. Gleichwohl möchte wohl keine und keiner diesen selbstgewählten Weg in die Freiheit zurückgehen. Aber historisch Gewesenes wirkt nach, bleibt Teil der individuellen Biographie im Osten wie im Westen. Erwachsenenbildner sind in ihrer Bildungsarbeit mit den sehr langsamen Prozessen von Veränderung vertraut. Kein Bildungsprozeß mit Erwachsenen hat die Chance zu gelingen, wenn er nicht bisherige Erfahrungen mit berücksichtigt. Der Begriff Wende markierte, bevor er in Deutschland zusätzlich diese Symbolik bekam, Zäsuren, die zum Drehpunkt für Veränderungen werden.

Das Thema der Wende ist sicher bewußt oder unbewußt dem Zeitgeist der Wende verpflichtet, es ist aber auch das Thema, mit dem das Wirken von Hans Tietgens in und für die Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten analysiert werden kann. Er hat die sogenannten realistischen und reflexiven Wenden in der Erwachsenenbildung, wie Erhard Schlutz aufgezeigt hat, entscheidend beeinflusst und gesteuert, und dies gilt keineswegs nur für die Volkshochschulen. Dabei ist eines seiner wichtigsten Anliegen die Überzeugungsarbeit für eine öffentliche Erwachsenenbildung. Er hat damit den Modernisierungsprozeß im Bereich Erwachsenenbildung entscheidend vorangetrieben. Institutionalisierung und Demokratisierung sind für ihn keine Gegensätze, im Gegenteil, ohne Institutionalisierung kann nach seinen Vorstellungen die Erwachsenenbildung ihre Aufgaben in der Demokratie nicht wahrnehmen.

Einen wichtigen Einfluß auf die Erwachsenenbildung und ihre permanente Aufgabe in einer demokratischen Gesellschaft haben für Hans Tietgens neben den Strukturen immer die Personen als Individuen; ihr

* Vortrag auf dem Abschieds-Kolloquium zu Ehren von Hans Tietgens am 4.10.1991 in Bonn

qualifiziertes Arbeiten bietet die Gewähr für die Entwicklungsfähigkeit der Erwachsenenbildung. Qualifizierung und Professionalität haben deshalb in seinem Handeln und in seinen Veröffentlichungen einen entscheidenden Platz. Es ist eine ganz nüchterne Feststellung, daß man mit vollem Recht seine Veröffentlichungen, besonders wenn man die Realisierungen seiner Anliegen im Blick hat, in den Mittelpunkt des hier zu behandelnden Themas stellen kann.

Meine zentrale These ist:

Mit der beginnenden gesetzlichen Sicherung der Hauptberuflichkeit in der Erwachsenenbildung Anfang der 70er Jahre und den verbandsternen Qualifizierungsangeboten (ich erinnere an die sogenannten Studentenseminare in den 60er, an die Falkenstein Einführungsseminare in den 70er Jahren, an das Selbststudienmaterial, an exemplarische Angebote für Kursleiter und Weiterbildungslehrer mit begleitenden Reflexionen zu Wissenstransferprozessen, an die Wiederaufnahme der Einführungsseminare zu Beginn der 90er Jahre) ist zwar eine deutliche Wende in Richtung Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung eingeschlagen und eine Abkehr vom Okkasionellen vollzogen worden. Entscheidend aber für die Schaffung dieser spezifischen Struktur von Professionalität, wie wir sie gegenwärtig vorfinden mit allen ihren Problemen und Vorzügen, sind bis in die Weimarer Zeit zurückreichende Vorstellungen über den Erwachsenenbildner.

In den Argumenten für die Verberuflichung, für ein wissenschaftliches Studium, für eine verbandsbezogene Einführung schwingen die damaligen Ideen mit und geben der Professionsentwicklung eine spezifische Stoßrichtung, wenngleich die politischen Probleme der Zeit und der wissenschaftliche Erkenntnisstand den Rückhalt für die Argumentation liefern. Die in der Erwachsenenbildung zu beobachtende Tendenz, Professionalität zwar zu wollen, aber sie nicht ganz zu wollen, ist, so scheint es mir, an einem kritischen Punkt angekommen.

Zwei Aspekte sind mir besonders wichtig:

- 1) die Professionalität und Professionalisierung
- 2) die Frage der Ausbildung

Zu 1)

Die Professionsgeschichte in der Erwachsenenbildung ist kurz, und daß sie so kurz ist, hängt mit der fehlenden gesellschaftlichen Akzeptanz und der geringen politischen Bereitschaft, finanzielle Ressourcen

für diesen Bereich zu sichern, zusammen. Hier besteht bis in die Gegenwart hinein ein Modernisierungsbedarf. Ideengeschichtlich betrachtet ist und war Professionalität in der Volkshochschulbewegung der Weimarer Zeit und in den 50er Jahren in der Erwachsenenbildung kein Thema. Der 'politische Bewegungsgedanke' verbot den Gedanken an eine Beschäftigung zum Broterwerb. Darüber hinaus erinnerte dieses Thema unangenehm an Schule und Lehrer, obwohl die Lehrberufe in der Theorie lediglich als Semiprofessionen galten. Mit der Herausgabe eines Bandes zur Professionalisierung durch die Pädagogische Arbeitsstelle führte Schulenberg (1972) schließlich den Begriff und das theoretische Konstrukt Professionalisierung in die Verbändeöffentlichkeit ein, mit einer Arbeit von Vath (1975) lagen Daten über den Verberuflichungsprozeß vor, der in den nächsten 10 Jahren als Professionalisierungsprozeß bezeichnet wurde.

In seinen zahlreichen Beiträgen seit den 60er Jahren benutzt Tietgens, wenn er zum Thema Mitarbeiter schreibt und für die Verberuflichung wirbt, den Professionalitätsbegriff nicht und nimmt damit Rücksicht auf das verbandsinterne Klima zu dieser Zeit. Aber bereits im ersten von mir ausfindig gemachten Aufsatz zu diesem Thema aus dem Jahre 1960 argumentiert er für Hauptberuflichkeit und verweist auf entsprechende gesellschaftliche Bedarfe. Explizit macht er erst 1988 in einem umfangreichen Beitrag seine Professionalitätsvorstellungen deutlich und unterscheidet zwischen den Begriffen Professionalität und Professionalisierung. Professionalität heißt bei Tietgens, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (Tietgens 1988, S.37) Ihn interessieren der Transfer von Wissenschaftswissen, der Erwerb von Deutungskompetenz, um Allgemeines mit dem Besonderen zu verbinden. Auf der Basis von kommunikativen Fähigkeiten geht es ihm um den sicheren, schnellen und angemessenen Rückgriff auf Wissensbestände. Es sind also erst einmal Vorstellungen von Handlungsspielräumen, die auszufüllen sind, und es gibt auch Annahmen von Interdisziplinarität des nötigen Wissensbestandes, der für Erwachsenenbildung zum Tragen kommen soll.

Tietgens knüpft dabei u.a. an empirische Studien aus den 80er Jahren an, die darauf hinweisen, daß der zentrale Arbeitsbereich der hauptbe-

rufflichen Erwachsenenbildner, nämlich das Programmstellen, nicht als erwachsenendidaktische, pädagogische Aufgabe wahrgenommen wird. Vordergründige, natürlich zu jeder Tätigkeit dazugehörige organisatorische Anforderungen setzen sich nach einer mehr oder weniger langen Berufsdauer durch und bestimmen das eigene Berufsbild. Der professionelle Gegenstand, Vermittlung von Bildung, wird nicht ausgeleuchtet, HPM bzw. HPT sehen sich unterhalb ihres möglichen Berufsanspruches, sie setzen – sonst für Professionen selbstverständlich – keine professionseigenen Maßstäbe für ihr Handeln, sie haben damit auch keine Kriterien, um sich gegen politische Ansprüche, Übergriffe und Zumutungen zur Wehr zu setzen (Gieseke 1988, 1989). Hauptberufliche Erwachsenenbildner als Organisatoren – aber auch dieses haben wenige studiert – sind Umsetzer, ihr Angebot wird zur Ware, der Abnehmer, dem die gesamte Aufmerksamkeit im Bildungsprozess gilt, wird zum bloßen Warenabnehmer. Der Waren-Charakter hat zwar den positiven Aspekt, daß aus einer Vielzahl von Angeboten etwas ausgewählt werden kann, aber der Bildungsprozess unterscheidet sich nun doch vom Kauf einer Sache dadurch, daß man sich auf Beziehungen zu anderen Menschen und eventuell zur eigenen Vergangenheit einlassen muß, daß mit Widerständen bei der Aneignung von Wissen und mit widrigen Alltagsbelästigungen zu rechnen ist, daß man unter Zeitdruck steht, daß man von der Schulzeit wieder „eingeholt“ wird.

Von einer beginnenden Professionalität der Erwachsenenbildung kann man aber sicher nur sprechen, wenn in der gesamten Kette der Reflexion mikro- wie makrodidaktisches Handeln als dominanter Berufsgegenstand betrachtet wird und werden kann. Dieses ist gegenwärtig aber nicht der Fall und wird auch nur unter einem entsprechenden bewußt professionellen Handeln in den Verbänden geschehen, wobei dem Deutschen Volkshochschul-Verband bisher immer eine Vorreiterrolle zugekommen ist. Hans Tietgens hat sicher auch aus diesem Grund Veröffentlichungen, die sich stärker mit dem Planungs- und Lerngeschehen in der Erwachsenenbildung beschäftigen, in den Buchreihen der Pädagogischen Arbeitsstelle unterstützt. Erhard Schlutz ist unter dem Stichwort „Reflexive Wende“ darauf eingegangen. Diese ambivalente Entwicklung ist nun, was die Professionalität betrifft, auch – und ich meine, in einem nicht geringen Maße – Folge einer gelebten historischen Kontinuität. Die Volkshochschulbewegung hatte sich zu Beginn geradezu gegen jede Art von Hauptberuflichkeit oder gar Professionalität entschieden. Sie war eine politische Idee, auch wenn sie in

den zwanziger Jahren bereits in ihrer Praxis die ganze Breite ihres Angebotes zeigte. Sie wollte in der Form der Arbeitsgemeinschaft eine Demokratie des runden Tisches verwirklichen. Es ging nicht um Wissensvermittlung, sondern um das Recht des Volkes, wie es hieß, auf eine eigene Hochschule, die nicht alle Bildungsgüter nur sammelt, sondern bestimmte Bildungsgüter auswählt und auf wissenschaftlichem Niveau an der Lebenswirklichkeit mißt. Die wissenschaftlichen Probleme sollten „von der Wissenschaft aus unter dem Blickpunkt des bedürftigen Lebens betrachtet“ (Picht/Rosenstock 1926, S.81) werden. Nach der Vorstellung der damaligen Protagonisten der Erwachsenenbildung treffen sich in der Arbeitsgemeinschaft alle Schichten der Bevölkerung und bemühen sich um wechselseitige Verständigung. So bringt der Volksbildner seinen Bezugspunkt zum Leben durch seinen Beruf ein, indem er Fachmann oder Fachfrau ist. Er darf keineswegs Populist sein, das setzt den Gegensatz von Gebildeten und Volk voraus, er soll sich selbst als Volksteil betrachten; es geht also darum, daß „Bildung zum Volkwerden führt“ (a.a.O., S. 158). Er benötigt nicht irgendeine Pädagogik, ihm muß „etwas geschehen ... sein Werdengang als Volksbildner muß ihn aus einem Gebildeten zum Mann eines Volkes machen“ (a.a.O., S. 159). Ein besonderes Problem wird gesehen, wenn ein Lehrer Volksbildner wird, weil Lehrer im allgemeinen die übrige Menschheit für belehrungsbedürftig halten, es sei denn, sie fassen sich als Spezialisten für den Jugendunterricht auf. Die Werkstatterfahrungen, so Rosenstock, sind das, „was für den Bildungsprozeß der Volkwerdung von Bedeutung ist ... Indem der eine Fachmann zum anderen spricht, wird dieser andere Fachmann zum Laien. Er lernt, statt zu lehren. So aber, und nicht anders geschieht die Hervorbringung des Volksbildners, daß er einmal gerade im Augenblick angestrebter Bildungsarbeit aus einem Fachmann ein Laie wird und daß er umgekehrt das Urteil eines ebenbürtigen Laien über sich selbst als Fachmann entgegennehmen muß“ (a.a.O., S. 162).

Es ist unschwer zu erkennen, daß man auf dem Boden der Diskussionen in den 20er Jahren kaum professionelle Vorstellungen entwickeln konnte, und ohne große Anstrengungen läßt sich eine Reihe Argumente der 20er in der Entscheidungsdebatte Mitte der 70er Jahre wiederfinden. Tietgens wendet sich zwar argumentativ entschieden gegen die Argumente aus der Entscheidungsdebatte, u.a. auch, um Erwachsenenbildung nicht zu einem sozialpädagogischen Interventionsfeld werden zu lassen, aber zu keinem Zeitpunkt sollte für ihn

Erwachsenenbildung zur Schule werden (Tietgens 1976, S. 104). Mir ist wichtig, festzuhalten, daß Vorstellungen aus den 20er Jahren, wie

- die Ausrichtung auf den Fachmann, der Werkstattberichte einbringt,
- die Aversion gegen Lehret,
- die Idee der Volkshochschule als Organisationsort für das Bildungs-

gut,

- die Vorstellung vom Volkshochschulmitarbeiter als Organisator damals wie in den 50er und 60er Jahren Eckpfeiler beruflichen Milieuhandelns in der Volkshochschule waren und auch mit der Verberuflichung eines fachbereichsbezogenen Organisations weitergeführt wurden. Wir haben also eine Wende in der Kontinuität zu identifizieren, eine leichte Halbdrehung, die für diejenigen, die noch den Ideen aus den 20er Jahren folgten, sicher schwer zu verkraften war.

Hans Tietgens stand mit der Arbeit der Pädagogischen Arbeitsstelle, wenn man so will, für diese Wende, die er vorsichtig in einer Vielzahl von Artikeln argumentativ vorbereitete. Er bewegte sich aber ebenso genau in der hier angedeuteten Tradition des Volkshochschuldenkens, doch zu keiner Zeit mit politischem Pathos, sondern eher anthropologisch und bereits sehr früh sozialwissenschaftlich argumentierend. Seine Vorstellungen zur politischen Bildungsarbeit und zum Studieren, die er in den 50er Jahren formulierte, geben einen Einblick in seine Demokratievorstellungen und in sein Menschenbild, die in erstaunlicher Weise sein Handeln und sein Schreiben bis in die Gegenwart bestimmt haben. Ich gehe unter dem Punkt Ausbildung genauer darauf ein, weil Tietgens den Anspruch der Offenheit der Volkshochschule mit einem Handlungskonzept für die pädagogischen Mitarbeiter erfüllte, das nicht einmal Ende der 50er Jahre genügend Resonanz gefunden hat. Vielleicht wäre dies gegenwärtig, nach der Vereinigung, eher möglich. Hier ist nur so viel wichtig: Vorstellungen zur individuellen Leistungsfähigkeit, zu Wirklichkeitsbewußtsein und Kompetenz bestimmen Tietgens' Zugang zur Professionalität, vor allen Dingen soll das Realisierbare getan und sollen vorhandene gesellschaftliche Interessenkonflikte argumentativ ausgelotet werden. In diesem Sinne sind seine Texte geschrieben.

Zu 2)

Der erwachsenpädagogischen Qualifizierung im Studium, in der Berufseinführung und in der Mitarbeiterfortbildung hat über mehr als dreißig Jahre Tietgens' kontinuierliche Aufmerksamkeit gegolten. Fra-

gen der Qualifizierung waren zu Beginn der 60er Jahre – und aus dieser Zeit datieren seine ersten Veröffentlichungen zu dieser Frage – erst einmal Fragen nach den Aufgaben von Mitarbeitern. Mitarbeiter waren zu Beginn der Diskussion sowohl haupt- als auch nebenberuflich Tätige. Tietgens argumentiert aus dem Leistungsgesichtspunkt, sieht in der Bildungsarbeit eine neue Möglichkeit, die Sachlichkeit bei gesellschaftlichen Konflikten zu fördern. Nach seiner Vorstellung sollen Mitarbeiter grundsätzlich offen für alle Fragen des Bildungsprozesses sein. Sie sollen in der Lage sein, die Darstellung von Sachverhalten und persönliche Stellungnahmen zu trennen, aber dabei keineswegs indifferent bleiben. Erwachsenenbildung in der Demokratie verlangt vom Mitarbeiter die Fähigkeit, nicht zu dozieren, sondern im Gegenüber den mündigen Menschen zu sehen. Ergebnisse aus der sozialwissenschaftlichen Forschung nutzt Tietgens, um darzustellen, daß die Bildungsinteressen und Bildungsmotive der Ausgangspunkt für die Formulierung von Mitarbeiterfähigkeiten sein müssen. Die Institutionalisierung ist in diesen Jahren noch kein Thema mit öffentlichem Rückhalt, Tietgens führt sie auch nur indirekt ein, wenn er meint, Bildung ziehe ein Interesse an mehr Bildung nach sich, da durch mehr Bildung nicht die Selbstbestätigung wächst, wie man erhofft hat, sondern eher die Bereitschaft zur „Vorstellungsveränderung“ (Tietgens 1960, S.11). Der Mitarbeiter müsse in der Lage sein, „komplizierte Sachverhalte auf ihre elementare Bedeutung zurückzuführen, um sie verständlich zu machen. Dabei wird man das Auffassungsvermögen der Teilnehmer beachten müssen. Man solle sich aber auch bewußt machen, was mit dem reflektierten Stoff, mit dem Lehrgut geschieht. Darauf zu reflektieren, gehört zur Verantwortung des Erwachsenenbildners, will er sich der Wahrheit verpflichtet fühlen“ (a.a.O., S.10). Wissen zu vermitteln und Gespräche zu führen, sind für ihn unabdingbare Fähigkeiten eines Erwachsenenbildners.

Warum Tietgens bei der Professionalisierung besonderes Gewicht auf die Ausbildung legt, hat, wie mir nach erneutem Lesen seiner Veröffentlichungen zu diesem Thema deutlich wurde, mit seiner Prämisse zu tun, daß die Qualität der Arbeit und ihre gesellschaftliche Ausstrahlung mit der aktiven Rolle der Erwachsenenbildner in der Demokratie verknüpft sind. Demokratie ist für Tietgens keine harmonische Idylle, sie arbeitet, wie er sagt, mit der Kategorie des Möglichen und geht realistisch von der Unzulänglichkeit des Menschen aus. Idee und Wirklichkeit sind für ihn permanent in ein angemessenes Verhältnis zu

bringen. Institutionen seien nicht mit Demokratie gleichzusetzen. Eine Demokratie zu pflegen heiße auch, ihre Widersprüche zu erhalten, sonst wird sie anfällig für totalitäre Entwicklungen. Den Individuen müsse die Komplexität politischer und ökonomischer Systeme zugemutet werden. Gemeinschaftsgedanken, die nur auf einen überschaubaren Kreis konzentriert bleiben, haben hier keinen Platz. Tietgens fordert Autoritätsstrukturen, die sich aus der Sache, nicht aus den Positionen ergeben. „Demokratisierung ist zu verstehen als das Bemühen um die Verwirklichung der Menschlichkeit im gesellschaftlichen Ausmaß, also als das Bemühen um eine Gesellschaftsordnung, die an den Menschenrechten und der Menschenwürde orientiert ist. Ihre Realisierung ist der Zweck, die Demokratisierung ist der Inbegriff der Mittel. Was sie zu leisten haben, ist, Offenheit zu erhalten gegenüber der Dynamik der Entwicklung und Widerstandskräfte zu schaffen gegenüber der Bedrohung der Grundrechte. Sie sind nicht allein durch institutionelle Maßnahmen, sondern nur durch das menschliche Verhalten zu garantieren“ (a.a.O., S.45).

Dies wurde 1960 in einem Aufsatz zum Selbstverständnis des politischen Erziehers formuliert und scheint mir nicht nur für den Bildungsprozeß, sondern im Zeichen politischer Vereinigung für die Gesamtgemeinschaft von Bedeutung zu sein. Vergleichbares findet sich in Tietgens' Gedanken zur Studienreform (1959); hier betont er bereits die Notwendigkeit einer soziologischen Grundorientierung für jedes Studium. Dieses Thema greift er 1961 wieder auf, als er sich gegen die Schelskysche Stellungnahme zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen wendet (Tietgens 1960b). Auch hier geht es ihm um Offenheit für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, „eine Gestaltungs- und Wirkungskraft des Pädagogischen, um Sozialität und Leistungsorientierung, um öffentliche versus private Tugenden“.

Es wird vor diesem Hintergrund, so glaube ich, verständlicher, warum Tietgens in den „Blättern zur Berufskunde“ Mitte der 60er Jahre die Ausformulierung eines Berufsbildes für Erwachsenenbildner vornimmt, die im KGSt-Gutachten und im NRW-Bericht, also in offiziellen Dokumenten zur Verberuflichung, einen Niederschlag finden. Die dort formulierten Qualifikationen haben eindeutig ein sozialwissenschaftlich fundiertes pädagogisches Profil. Tietgens stellt dann auch 1979 mit Genugtuung fest – was selten seine Art ist –, daß auch die Hochschulen diese Studienschwerpunkte in ihre Diplom-Studiengänge

übernommen haben, die von den Volkshochschulen bereits Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre gefordert wurden (Tietgens 1979, S.8). Tietgens, und mit ihm der DVV, wertete den Diplommstudiengang positiv, wichtiger aber waren ihm das Zusatzstudium und die Berufseinführung, auch wenn ihm letztere in den 70er Jahren trotz Abstimmung mit den Landesverbänden immer wieder Probleme bereitet hat. Er setzte sich mit Vehemenz für das Gelingen eines Curriculums für Erwachsenenbildner ein – das Selbststudien-Material, das jetzt neu überarbeitet wird – und sah darin mehr als nur einen Vorlauf zu einem Zusatzstudium.

Alle diese Aktivitäten, die hier nur gestreift werden können, haben in der Tat nichts mehr mit Vorstellungen aus den 20er Jahren zu tun, in denen schon eine eindrucksvolle und eine bestimmte politische Haltung den guten Erwachsenenbildner ausmachten. Tietgens' Ringen um professionelle Qualifizierung für die Erwachsenenbildner, auf welchem Wege auch immer sie in die Erwachsenenbildung gekommen waren, ist bestimmend für seine Aktivitäten. Auf die von ihm immer unterstützte Offenheit in den beruflichen Zugangswegen zur Erwachsenenbildung wollte er mit entsprechenden erwachsenepädagogischen Qualifizierungen reagieren. Offenheit im Zugang heißt nicht Beliebigkeit im Qualifizierungsprofil. Da die Einstellungsrealität aber dem Fachbereichsprinzip folgt, ergibt sich die paradoxe Situation, daß von Neueingestellten nach dem Berufseintritt etwas anderes in einem sehr viel höheren Maße verlangt wird als das, was zu ihrer Einstellung führte. Auf die Berufseinführung warten studiumähnliche Anforderungen. Die Erwachsenenbildner reagieren darauf mit beruflichen Selbstbewußtseins- und Identitätsproblemen. Genau an diesem Punkt wird die Frage nach der Wende oder einer historischen Kontinuität wieder interessant, weil das Zusammenspiel von Einstellung und Qualifizierung noch nach der alten Melodie zum Tanz auffordert und kein neuer Tanz erprobt wird. Hier sind für die Zukunft neue Aktivitäten notwendig.

Tietgens hat ein sehr intensives persönliches Verhältnis zu den Hochschulen, aber in der Volkshochschullandschaft scheint man sich noch immer nicht offen und nüchtern die Vorteile einer Zusammenarbeit, die insbesondere mehr Lehr- und Lernforschung zuläßt, klarmachen zu können; an den Hochschulen wiederum hat sich noch nicht durchgängig eine Vorstellung von der Disziplin Erwachsenenbildung durchgesetzt, die deutlich machen könnte, daß sie ohne die empirische Erfor-

schung der konkreten Bildungsrealität kaum zu einer gedeihlichen Entwicklung ihrer Wissensbestände und ihrer Theoriearbeit wird beitragen können. Solche manchmal eher konkurrierenden als sich wechselseitig fordernden und fördernden Beziehungen haben noch etwas mit den historischen Überlieferungen aus der Weimarer Zeit zu tun. Es ist nötig, um dem Tietgensschen Wirken eine Tietgenssche Kontinuität zu geben, sich unserer Wirklichkeit neu zu stellen, und das besonders nach den Befunden zum Professionalitätsbewußtsein, nach dem nicht mehr vorhandenen Zusatzstudium und nach den immer geringer gewordenen Abnehmerchancen beim Diplomstudium. Hans Tietgens hat durch seine immense Arbeitsleistung nicht nur zum Ansehen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, sondern zur wachsenden Resonanz der gesamten Erwachsenenbildung beigetragen. Ich wünsche mir für die Zukunft, wenn wieder eine Wende zur weiteren Entwicklung der Erwachsenenbildung ansteht, daß seine Forderungen nach grundlegender erwachsenpädagogischer Ausbildung und stärkerer Intensivierung von empirischer Bildungsforschung, die den Lern- und Planungsbereich mehr beachtet, als historische Kontinuität aufscheinen mögen. Wir können dann den zukünftigen Wendungen im wissenschaftlichen Diskurs und bei der Bevorzugung neuer pädagogischer Handlungsprinzipien zuversichtlich entgegensehen.

Literatur

- Tietgens, Hans (1955): Gesamtdeutsches Bewußtsein als Bildungsaufgabe. In: Kulturarbeit 11, S. 209-211
- Tietgens, Hans (1958): Psychologische Voraussetzungen politischer Bildung. In: VHS im Westen, 9/10, S. 220-224
- Tietgens, Hans (1959): Gedanken zu einer Studienreform. In: Die neue Gesellschaft 3, S. 107-204
- Tietgens, Hans (1960a): Die Volkshochschule und ihre Mitarbeiter. In: Hoffmann, Helmer u.a.: Erwachsenenbildung 62. Oberhausen. Laufen
- Tietgens, Hans (1960b): Zum Selbstverständnis des Politischen Erziehers. In: Berliner Arbeitsblätter 13, S. 37-58
- Tietgens, Hans (1961): Widerstand gegen Reformen - Anpassung ans Gegenwärtige. In: Gesellschaft-Saat-Erziehung 5, S. 251-262
- Tietgens, Hans (1962): Warum hauptberufliche Mitarbeiter? In: VHS im Westen 5, S. 255-258
- Tietgens, Hans (1962): Ausbildung für hauptberufliche Leiter und Mitarbeiter. In: Hess. Blätter für Volksbildung 6, S. 456-461

- Tietgens, Hans (1964): Zukunftsperspektive der Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung 4/2, S. 148-163
- Tietgens, Hans (1965): Zur Ausbildung hauptberuflicher Mitarbeiter in den Volkshochschulen. In: VHS im Westen 1, S. 8-12
- Tietgens, Hans (1966): Studium für die Erwachsenenbildung. In: VHS im Westen 3, S. 152-155
- Tietgens, Hans (1968): Erwachsenenbildung und Bildungsplanung. In: VHS-Korrespondenz/ Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein 1, S. 41-52
- Tietgens, Hans (1972): Erfahrungen mit Vorbereitungsseminaren. In: Schulenberg, W., u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Tietgens, Hans (1973): Tätigkeitsfelder innerhalb der Erwachsenenbildung. In: Pinckernel, D. (Hrsg.): Alternativen. Berufsaussichten des Geisteswissenschaftlers außerhalb der Schule. Kronberg: Scriptor
- Tietgens, Hans (1975): Versuch einer Typologie nebenberuflicher Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. In: Schneider, W., u. a. (1975): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Tietgens, Hans (1976): Zum Berufsbild der Mitarbeiter an Volkshochschulen. In: Hess. Blätter für Volksbildung 2, S. 99-107
- Tietgens, Hans (1979): Studiengänge und Berufseinführung aus der Sicht der Volkshochschulen. In: VHS im Westen 1, S. 8-11
- Tietgens, Hans/Vent, Angela (1979): Die Volkshochschule und ihr hauptberufliches Personal. In: Das Rathaus 1, S. 8-11
- Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W., u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tietgens, Hans: Studium für die Erwachsenenbildung. MS: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- Gieseke, Wiltrud, u.a. (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gieseke, Wiltrud, u.a. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg
- Picht, Werner/Rosenstock, Eugen (1926): Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Leipzig: Quelle u. Meyer
- Schulenberg, Wolfgang u.a. (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann
- Vath, Reingard (1975): Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Dissertation. Regensburg

