

Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahren (2010)

JOACHIM DIKAU

Nachdruck: Dikau, Joachim (2010). Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahren. *DGWF - Hochschule & Weiterbildung*, (2), 16–25.

I

„Alte Perspektiven – neue Aussichten!“ Eine Jubiläumsfeier mit einem solchen Motto fordert zum intensiven und kritischen Nachdenken heraus. Und das gibt ihr auch erst einen Sinn. Die DGWF – zusammen mit ihrem Vorgänger AUE – hat nun gerade 40 Jahre hinter sich – vier schwierige Jahrzehnte unter gewandelten politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, und da stellt sich nun die Frage: Wie ist es zu diesem Verein gekommen? Was hat man damit gewollt? Was erreicht? Was versäumt? Und hat es sich überhaupt gelohnt? Es ist ein Rückblick auf große Ideen und gute Absichten, auf tatkräftige Initiativen und Einsätze, teils ehrenamtlichen und nebenberuflichen und teils in befristeten, oft kurzzeitig ergebnisorientierten Vertragsverhältnissen, aber überwiegend engagiert in der Überzeugung von der Bedeutung der gemeinsamen Sache: einer Neugestaltung des Verhältnissen von Hochschule und Weiterbildung – immer mit dem Willen zur Veränderung, mit manchmal umstrittenen Zielen und mit unterschiedlich erfolgreichen Ansätzen der Realisierung in kleinen Schritten.

Was also ist bei alledem herausgekommen? Und welche Impulse gab es auch für die Zukunft? Was ich dazu sagen will,

werde ich in vier Abschnitten tun: (1) zunächst zum Vorfeld und zur Ausgangssituation, (2) zu den Gründungsinitiativen und zum Start des AUE; (3) zu den Schwerpunkten seiner Entwicklung in den ersten Jahren seines erfolgreichen Wirkens und schließlich (4) mit einer kleinen Zwischenbilanz zu den

damaligen Erwartungen an die Möglichkeiten der Zukunft (mit deren Realisierung sich dann die daran anschließenden Vorträge befassen werden).

Wie ist man also darauf gekommen, so etwas wie den AUE zu gründen? Von „Lebenslangem Lernen“ zu reden, war in den 60er Jahren der deutschen Nachkriegszeit noch keineswegs in Mode, und es gab auch noch kaum den Ruf nach stärkerer Mobilisierung qualifizierten „Humankapitals“, mit dem in der heutigen arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Diskussion häufig die Notwendigkeit einer Hochschulreform vorrangig begründet wird. Noch schien die deutsche Universität ihre gesellschaftlich zugewiesene Hauptaufgabe zur Zufriedenheit (mindestens der davon betroffenen Gruppen) zu erfüllen: das unbestrittene Monopol unter nehmen zu sein für die Vergabe von Berechtigungsscheinen für den Zugang zu höheren Berufen. Aber auch damals gab es schon Grund zu fragen: Wer profitierte eigentlich davon? Welchen Nutzen haben die Menschen aus denjenigen gesellschaftlichen Schichten, die diese Unternehmen durch ihre produktive Leistung in der Gesamtwirtschaft tagtäglich alimentieren? Welches Verständnis von den Prozessen und den Ergebnissen der Forschung können diejenigen Menschen gewinnen, die diese Institutionen allenfalls von außen kennen? Und welchen Beitrag leisten die Universitäten zur Weiterentwicklung und Stärkung einer demokratischen Gesellschaft in Deutschland, nachdem sie sich in dieser Hinsicht im letzten Jahrhundert nicht immer von ihrer rühmlichsten Seite gezeigt hatten?

Es gab da aber auch schon mahnende Stimmen: Bereits 1948 hatte der Militärgouverneur der britischen Besatzungszone einen Anstoß zum Nachdenken gegeben, indem er durch einen Studienausschuss ein Gutachten zur Hochschulreform erstellen ließ, das als das sog. „Blaue Gutachten“ 1) bis heute als einer der bedeutendsten Meilensteine auf dem Wege zu einer Neugestaltung der Hochschulen angesehen werden kann. Und darin steht bereits auch einiges über die Bedeutung der Erwachsenenbildung für diese Aufgabe drin: Da ist die Rede von der Fortbildung der Altakademiker (später vornehmlich als „Kontaktstudien“ im Gespräch) über die Kooperation mit Volkshochschulen und Gewerkschaften bis zur Öffnung neuer Hochschulzugangswege für Berufstätige über Sozialakademien.

Dass dieser Impuls gerade von britischer Seite kam, war allerdings nicht so erstaunlich, denn in England gab es dazu schon Erfahrungen seit dem vergangenen Jahrhundert: So konnten die britischen Universitäten gute Vorbilder bieten - vom frühen „Extra-Mural Movement“, das zunächst besonders den bürgerlichen Mittelstand erreichte, bis auf die langfristige Kooperation mit den gewerkschaftlichen Organisationen der industriellen Arbeiterschaft, die bald danach sogar institutionell gesichert war, nämlich durch die „Workers Educational Association“ (WEA). Hierin sah man jetzt auch für die deutsche Entwicklung Modelle für eine in der demokratischen Öffentlichkeit anerkannte Partnerschaft der Hochschulen mit den Institutionen und Organisationen der Gesellschaft, oder kurz: für eine „Öffnung der Hochschule“ - nun ein zündendes Schlagwort für eine Zielsetzung, unter der sich neue Zugänge zum Wissenschaftsbetrieb in verschiedenartigen Formen zusammenfassen ließen.

Immerhin hatte es aber auch schon in den deutschsprachigen Ländern solche Beispiele der Kooperation gegeben und dies sogar in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. In der Fachliteratur sind sie ausführlich beschrieben (so bei Faulstich 2)), und auch weitgehend bekannt - von den großen Berliner Vorlesungen Alexander v. Humboldts bis zu den „Volkstümlichen Universitätsvorträgen der k.u.k. Universität Wien“, denen dann auch an mehreren deutschen Universitäten „Vereinigungen für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern“ gefolgt sind. Und man hatte auch bald erkannt, dass mehr als große Vorträge notwendig waren, wenn man wirklich die Lebensfragen der breiteren Bevölkerungsschichten, insbesondere der Lohnabhängigen, erreichen wollte: offene Auseinandersetzung, kritische Stellungnahmen, Einbeziehung politischer Konflikte, möglichst auch unmittelbare Erfahrungen auch der Lehrenden im betreffenden Milieu. Aber auch dafür gab es bereits Ansätze, wenn man etwa an die „Volksheime“ in den Arbeiterbezirken großer Städte (so in Wien oder Leipzig) und an die „Akademischen Arbeiter-Unterrichtskurse“ der Studenten der Technischen Hochschule Charlottenburg denkt.

Aber nach dem Zweiten Weltkrieg blieben in der neuen Bundesrepublik solche Ansätze erst einmal im Wesentlichen Zu-

kunftsmusik. So hatte noch 1956 der „Hofgeismarer Kreis“ westdeutscher und Berliner Hochschullehrer allen Grund, in seinem Gutachten „Gedanken zur Hochschulreform“ 3) mahnend darauf hinzuweisen:

„Es wird hohe Zeit, dass sich die deutschen Hochschulen verantwortlich und mit ihrer ganzen geistigen und moralischen Kraft der Erwachsenenbildung außerhalb ihres engeren Bereichs annehmen ... Mit der Beteiligung an Volkshochschulen oder mit so genannten Hochschulwochen ist diese Pflicht nicht erfüllt“

Und 1959 nahm auch der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ solche Überlegungen in sein „Gutachten zur Erwachsenenbildung“ 4) auf und fügte weitere Überlegungen zur Forschung und Didaktik hinzu - erstmalig schon als einen wesentlichen Bestandteil in ein Gesamtkonzept zur Erneuerung des schulischen wie des außerschulischen Bildungssystems in der Bundesrepublik.

Es blieb auch nicht allein bei großen Worten. So hat schon 1956 vor allem der Göttinger Soziologie-Professor Willy Strzelewicz die Dinge auf den Punkt gebracht, wenn er schrieb:

„Wenn Bildung als Leitlinie der Vergesellschaftung und der Lebensführung und damit auch als Element gesellschaftlichen Bewusstseins aufgefasst werden kann, dann ist auch an Bildung nicht zu denken, auch an keine Erwachsenenbildung - ohne dass man über das Verhältnis der Wissenschaft zu dieser so verstandenen Bildung reflektiert.“ 5)

Und das war für ihn zugleich ein Impuls zum entsprechenden praktischen Handeln: Mit seinen Göttinger Seminarkursen trat er mit universitären Lernangeboten vor ein lernwilliges, wenn auch universitätsfernes Publikum in der umliegenden Flächenregion - als Beispiel für die konkrete Umsetzung seines Verständnisses von Wissenschaft, nach dem die Hochschule auch als Dienstleistungsunternehmen zu fungieren habe für die Bevölkerung „außerhalb ihrer Mauern“. Und an der erst wenige Jahre zuvor gegründeten Freien Universität Berlin setzte der Professor für Erziehungswissenschaft Fritz Borinski gemeinsam mit den dortigen Volkshochschulen die Durchführung öffentlicher „Universitätskurse“ durch, organisiert von einem dem Rektorat direkt unterstellten „Sekretariat für Erwachsenenbildung“, das damit zugleich die Bedeutung dieser Aufgabe als wichtiger Hochschulleistung für die Stadt repräsentierte.

Diese Aktivitäten blieben nicht die einzigen in den 60er-Jahren. Ihren Beispielen - die hier nicht aufgezählt werden sollen - folgten nach und nach weitere Universitäten, vor allem in Norddeutschland und Hessen; aber sie und ihre Initiatoren blieben letztlich in der etablierten deutschen Hochschul-landschaft noch jahrelang einsame Rufer in der Wüste. Die

Mehrheit der Hochschulleitungen – wie auch der Lehrenden – musste erst noch dafür gewonnen werden – wie ebenso auch im politischen Bereich des Bundes und der meisten Länder eine entsprechende Bildungsplanung noch durchzusetzen war. Mit Einzelbemühungen allein war nicht viel zu erreichen; es fehlte noch an einer bundesweiten Verständigung unter den reformorientierten Experten. Und dazu trafen sich diese dann am 4. Januar 1968 in der federführenden Universität Göttingen zu einer ersten dreitägigen Konferenz.

II

Der Titel der Konferenz – „Universität und Erwachsenenbildung“ – ließ hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte zunächst alles offen, und ebenso war der Expertenkreis vielfältig durchmischt. Die bereits bestehenden Sekretariate in Göttingen, Hannover und Berlin waren mit ihrem Mitarbeiterstamm vertreten, engagierte Hochschullehrer und Assistenten waren außerdem aus Oldenburg, Frankfurt, Marburg und Köln gekommen. Auch der Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Hans Tietgens, war – wie auch einige Vertreter von VHS-Landesverbänden – von Anfang an dabei. Und aus dem Ausland war der Direktor des Departments of Extra Mural Studies, W. Burmeister, anwesend. Er war es, der in seinem Hauptreferat das englische Modell aus erster Hand vorstellen konnte.

Am folgenden Tage sprachen dann die jüngeren deutschen Kollegen über ihre eigenen Überlegungen und auch Erfahrungen in solchen Kursen (was schon für den damaligen praxisnahen Ansatz typisch war): Nach grundsätzlichen Ausführungen von Hans-Dietrich Raapke (Oldenburg) zur Didaktik in der Erwachsenenbildung folgten mit praktischen Erfahrungsberichten Werner Schneider, damals Leiter des Sekretariats in Hannover (über Ingenieurwissenschaften), Hans Dietrich Schmitz, damals Uni Göttingen (über einen „philosophischen Problemkurs“) und schließlich auch ich, noch Neuling aus der FU Berlin (über einen Kurs zu Wirtschaftsproblemen). Damit war im Wesentlichen auch der thematische Rahmen abgesteckt, und das wechselseitige Verständnis über die Didaktik der universitären Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis war so gut, dass man am dritten Tag schon an Nägel mit Köpfen denken konnte: Die Anwesenden gründeten einen ständigen Arbeitskreis, dessen Leitung (bei wechselnder Federführung) vorläufig bei den Leitern der „Hochschulsekretariate für Erwachsenenbildung“ liegen sollte. Die „Hessischen Blätter für Volksbildung“ übernahmen die ständige Berichterstattung und richteten dafür auch eine eigene Rubrik ein, und man beschloss, sich jährlich an unterschiedlichen Orten wieder zu treffen.

So fing alles klein an, und der Arbeitskreis traf sich im Herbst 1969 in der Akademie der Künste in Berlin – schon in etwas größerer Runde, auch mit Gästen aus Großbritannien, Österreich und Schweden – eingeleitet mit einem öffentlichen Vortrag von Prof. Strzelewicz, dem eine Reihe von wissenschaftlichen Beiträgen zum Rahmenthema „Die

Naturwissenschaften in der universitären Erwachsenenbildung“ folgte. – Dann aber brachte die dritte Jahrestagung (vom 1. bis 3. Oktober 1970) den entscheidenden Durchbruch in die Fachöffentlichkeit. Die Voraussetzungen dazu waren besonders günstig: In die politische Landschaft der Bundesrepublik war Bewegung gekommen – wie auch schon in den Jahren zuvor an den Hochschulen. Eine neue, sozial-liberale Bundesregierung unter Führung von Willy Brandt hatte sich, die veränderte Grundstimmung in der Bevölkerung aufgreifend, durchgreifende Reformen auf allen Gebieten der Außen- und Innenpolitik zum Ziele gesetzt. Die Hochschulunruhen der letzten Jahre hatten weitgehend ihren Höhepunkt überschritten, doch die massive Kritik hatte breitere Kreise des Lehrkörpers und der Studierenden, vor allem aber auch des akademischen „Mittelbaues“ erfasst: Kritik an den traditionellen Selbstverständlichkeiten im überkommenen Wissenschaftsverständnis, an den Strukturen der akademischen Herrschaftsorganisation, an den Formen des Umgangs in der wissenschaftlichen Kommunikation und an den didaktischen Prinzipien des Lehrens und Lernens. Die universitäre Erwachsenenbildung stand dabei allerdings immer noch keineswegs im Mittelpunkt dieser Reformdiskussion, doch ihre Bedeutung wurde mehr und mehr als Problem erkannt, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Kritik am öffentlichkeitsfernen „Elfenbeinturm“. Insofern hatte auch die Studentenbewegung ihr Teil zur Erkenntnis ihrer Bedeutung beigetragen. Aber für das Interesse einiger Hochschulen, sich auch neuen Hörerkreisen zuzuwenden, gab es manchmal auch andere Gründe: etwa die Sorge über künftig sinkende Studentenzahlen und eventuell auch die Hoffnung auf eine mögliche demografische Verschiebung in den Hörerstrukturen, die dann vielleicht auch ein Abflauen interner Protestaktionen bewirken könnte.

Ein wichtiger Impuls aber war auch der Tatsache zu verdanken, dass Erwachsenenbildung inzwischen auch als bedeutsamer werdendes Berufsfeld für Erziehung und Sozialwissenschaftler in den Interessenbereich sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden in den Lehrstätten der Pädagogik (und der benachbarten Gesellschaftswissenschaften) rückte. So fiel die Gründung der ersten Lehrstühle für Erwachsenenpädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (so in Hannover, Münster und Berlin) genau in diese Zeit, natürlich auch als interessantes Thema in der wissenschaftlichen Lehre und Forschung. Und das alles gab nun der Stimmung in dieser Konferenz in Hannover einen kräftigen Schwung. Sichtbar wurde dies zu gleicher Zeit auch in der Politik, wo man diese Entwicklung auf Länderebene ohnehin vor allem in Niedersachsen und Berlin (West) bereits mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt hatte. Nun aber trat auch die Bundesregierung aktiv auf den Plan: Gestärkt durch eine veränderte Verfassungsstruktur mit vermehrter Kompetenz im Bildungsbereich und darüber hinaus auch angeregt durch einen neuartigen „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates, setzte sie sich mit ihrem „Bildungsbericht '70“ 6) ein für ein umfassendes Gesamtkonzept lebenslangen Lernens. Und die Erwachsenenbildung,

jetzt „Weiterbildung“ genannt, wurde hierin zum integrierten „vierten Teilbereich“ proklamiert. Das aber bedeutete genau: Sie war nicht mehr nur Privatangelegenheit oder etwa Lieblingsprojekt oder ungeliebtes Stiefkind selbstherrlicher Hochschulhierarchie, sondern öffentlich anerkannter und möglichst staatlich gesicherter Auftrag an das Bildungssystem, einschließlich der Universität. Dieses öffentliche Engagement gab der bildungspolitischen Entwicklung einen entscheidenden neuen Impuls – sowohl dem „tertiären“ als auch dem „quartären“ Sektor (wie das Hochschul und das Weiterbildungssystem nun im selbstbewussten neuen Sprachgebrauch hießen).

Dieser Optimismus prägte auch die Stimmung der drei Tage in Hannover, die sich selbst in den Diskussionsberichten eindrucksvoll widerspiegelte 7). Und auch das neue Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) war in der Gästeliste vertreten; es waren die Herren Dr. Vulpus und Dr. von Schenck, die bereits auf dieser Tagung erkannt hatten, dass sich hier ein Arbeitskreis zu stabilisieren begann, der sich mit seinem Potential an neuen Ideen möglicherweise auch als Kooperationspartner in der Förderung der Beziehungen zwischen Hochschule und Weiterbildung bewähren könnte. Die Zusammenarbeit der nächsten Jahre zeigte: Sie behielten damit Recht! Und so gilt Herrn Dr. Vulpus besonderer Dank, dass er durch seine heutige Anwesenheit sein Interesse an dieser Arbeit noch einmal zum Ausdruck gebracht hat! – Das abschließende Ergebnis dieser Tagung konnte dann eigentlich niemanden mehr überraschen: Der Arbeitskreis konstituierte sich als eingetragener Verein mit dem Namen AUE; Vorsitzender wurde Dr. Werner Schneider von der TH Hannover und sein Stellvertreter der erst unlängst berufene EB-Professor Horst Siebert von der dortigen PH. Und das war jedenfalls ein hoffnungsvoller Start – wenn auch noch auf einem unsicher schwankenden Parkett.

III

Nun trat also am 3. Oktober 1970 mit dem „Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung e.V.“ Partner in die hochschul- und bildungspolitische Reformdiskussion – nicht unumstritten und in etablierten Kreisen teilweise noch etwas argwöhnisch beäugt, aber – wie sich bald nach den ersten Veröffentlichungen herausstellte – durchaus mit Realitätssinn und damit ein Faktor von Gewicht. Immerhin hatten sich die Hochschulsekretariate für Erwachsenenbildung bereits in der Praxis bewährt (was auch für die didaktischen und organisatorischen Leistungen ihrer Lehrkräfte und Mitarbeiter galt). Aber die erkennbare Reformeuphorie (die sich beispielsweise schon in einem Beitrag über „Struktur und Aufgaben“ von 1971 zeigte 8)) hatte für viele zunächst auch was Beunruhigendes – für Universitätsvertreter, deren Interesse besonders auf die Erhaltung der bestehenden Hochschulstrukturen und Entscheidungsprozesse gerichtet war, sowieso, aber auch für stärker Reformwillige, denen solche Euphorie hin und wieder den Rahmen des gesellschaftspolitischen Konsenses zu bedrohen schien, vielleicht in Erinnerung an man-

che selbst durchgestandenen Konflikte in den späten 60er-Jahren. Aber die Fachöffentlichkeit konnte sich beruhigen: Der AUE erwies sich allerorts als sowohl sachverständiger als auch konzilianter Verhandlungspartner – so wie es sich auch gehörte für eine Organisation, die in ihren eigenen Verlautbarungen nachdrücklich plädierte für verständnisvollen Umgang miteinander, für Transparenz hinsichtlich der Ziele und den Formen ihrer Realisierung sowie für liberale Offenheit gegenüber der Vielfalt von Interessen und Meinungen.

Ebenso erwies sich der AUE nun aber auch für die Institute und Lehrstühle für Erziehungswissenschaft als eine neue Herausforderung: nicht nur für diejenigen, die trotz aller neuen Impulse nach wie vor auf den gewohnten Gleisen ihrer Forschung und Lehre zu operieren pflegten, sondern auch für diejenigen, die längst die Bedeutung der Erwachsenenbildung (in ihren verschiedenen Facetten von der beruflichen über die politische bis hin zur Freizeitpädagogik) als ein unverzichtbares Arbeitsfeld erkannt hatten; doch gerade sie mussten jetzt erkennen, dass diese Teildisziplin in ihrer öffentlichen Selbstdarstellung bisher zu kurz gekommen schien. Hier gab es also auch für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) noch einiges an Versäumtem nachzuholen; aber inzwischen hatten sich die entsprechenden Fachpädagogen zum großen Teil schon als Mitglieder im AUE zusammengefunden, um gemeinsam entsprechende Studienpläne für Diplompädagogen und für die zusätzliche Qualifizierung bewährter Praktiker der Weiterbildung zu entwickeln. Da blieb zunächst nur noch der Weg zur Kooperation, und die kam auch zustande, nämlich im direkten Anschluss an die 2. AUE-Jahrestagung im Oktober 1971 in Frankfurt (Main). Da waren die meisten Fachvertreter ohnehin schon vor Ort, und mit den dem AUE noch Fernstehenden konnte man sich in den Grundfragen rasch einigen: Man beschloss die baldige Gründung einer Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, die dann im April 1972 in Nürnberg vollzogen wurde; und die nunmehrige Doppelmitgliedschaft der meisten Fachvertreter erwies sich als günstige Voraussetzung für die Entwicklung einer neuen Studienkonzeption, die dann bereits im Februar 1973 mit dem 1. Heft der AUE-Schriftenreihe „Informationen“ vorlag 9); ein Novellierungskonzept für die Rahmenordnung einer erziehungswissenschaftlichen Diplomprüfung, jetzt mit einem Sonderteil Erwachsenenbildung, entworfen von der Studienreformkommission des AUE, die zugleich als Kommission der neuen DGfE-Sektion Erwachsenenbildung fungierte. Das war schon ein attraktives Kooperationsmodell, das in der Fachwelt mit doppelter Akzeptanz rechnen konnte – allerdings blieb es dann doch nicht ein Projekt von langer Dauer (zumal der AUE sich dann zunehmend zugleich für eine Öffnung für andere – stärker praxisbezogene – Qualifizierungsmöglichkeiten aussprach 10)).

Als eine neue Herausforderung erwiesen sich diese Aktivitäten nun auch für die Praxis der Erwachsenenbildung, wo sich manche ihrer Organisationen an diese Kooperation erst noch gewöhnen mussten. Zwar hat man hier im Prin-

zip die deutliche Aufwertung der Erwachsenenbildung zu einer systemintegrierten Weiterbildung durchaus als (mindestens verbale) Verpflichtung der öffentlichen Hand zu deren Sicherung und Förderung begrüßt, doch gleichzeitig verschärfte die durch den AUE (und durch das BMBW) angestrebte Netzwerkbildung für manchen Partner auf diesem Praxisfeld auch der Druck der Konkurrenz. Die Reaktion darauf war (je nach Interessenlage) natürlich unterschiedlich, und das zeigte sich vor allem dann, wenn es um die Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern sowie um deren langfristige Professionalisierung ging. Hier hatte der Deutsche VHS-Verband, vor allem durch die Leistung seiner PAS, in Zusammenarbeit mit den VHS-Landesverbänden schon lange die Nase vorn: Der DVV hatte auch von Anfang an die Gründung des AUE unterstützt und war danach stets in dessen Vorstand dabei, und so schien eine gemeinsame Grundlinie auch gesichert. Inwieweit aber würden sich auch die eigenen Anstrengungen der Verbände zur Berufseinführung und zur Aus- und Weiterbildung des haupt- und nebenberuflichen Lehrpersonals mit den neuen Studiengängen an den Hochschulen verbinden lassen?

Die gleichen Fragen stellten sich auch die sog. „freien Träger“ (von den religiös oder politisch gebundenen im „Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten“ über die Heimvolkshochschulen und Bildungsgesellschaften bis zu den Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und öffentlich-rechtlichen Kammern): Ist hier womöglich ein neuer Typ von praxisfremden Akademikern zu erwarten, der überhaupt nicht in die gewachsenen institutionellen Strukturen passt? Trotz besten Willens auf allen Seiten: Hochschulausbildung und Weiterbildungspraxis waren sich noch weitgehend fremd! Also - Hier gab es noch viel zu tun, und auch das BMBW sah dieses Problem: Erst einmal war in dieser nur schwer überschaubaren Vielfalt von Einrichtungen und Trägern mindestens Transparenz notwendig, dann die Bereitschaft zu einer trägerübergreifenden Kooperation, die erst noch einer schrittweisen Entwicklung bedurfte. Der Anspruch an die Weiterbildung, als „vierte Säule“ oder „quartärer Sektor“ in ein integriertes „Gesamtbildungssystem“ einzumünden, war zwar in neueren Gutachten gut formuliert (und das entsprach auch dem Eigeninteresse der Institutionen), aber mehr als ein großer Plan mit guten Absichten war dies eben nicht - zu jener Zeit nicht, und leider ebenso wenig in den Jahrzehnten danach bis zum heutigen Tag.

Dennoch: Man setzte sich zusammen, und der AUE übernahm (gemeinsam mit der Uni Oldenburg) die Federführung für ein neues Projekt, das - gefördert vom BMBW in Verbindung mit dem niedersächsischen Kultusministerium - Fachexperten aus 25 Bildungsinstituten und gesellschaftlichen Spitzenorganisationen zur Erarbeitung neuer gemeinsamer Konzepte zusammen führte: zur „Entwicklung und Erprobung von Qualifikationsseminaren für nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung“. Das war dann in der Fachwelt bald als „NQ-Projekt“ bekannt und geschätzt - mit eigener Grundlagenstudie, flexiblem Curriculum mit didak-

tisch aufbereiteten Lerneinheiten im Baukastensystem und einer Evaluation in entsprechenden praktischen Kursen. 11)

Mit solchen und ähnlichen Projekten 12) hat sich der AUE bis in die 80er-Jahre hinein in den Praxisfeldern der Weiterbildung bewährt und damit eine wichtige Chance genutzt zu einer (mindestens vorläufigen) institutionellen Konsolidierung. Dazu gehörten natürlich auch Projektbüros mit einem sachkundigen und im Umgang mit Hochschulen und Institutionen der Weiterbildungspraxis erfahrenen Mitarbeiterstamm, dem immer wieder ein bereitwilliger Einsatz und großes Engagement für die rechtzeitige Erledigung der Projektaufträge zu verdanken war - und dies trotz teilweise prekärer Arbeitssituationen in befristeten Vertragsverhältnissen. Wichtig aber war zugleich das Engagement dieser Mitarbeiter(innen) für den Verein in dem Bewusstsein, dass die ehrenamtliche Arbeit dort letztlich für die Existenz der Projekte sowie deren Akzeptanz in der Hochschul- und Weiterbildungsöffentlichkeit (und damit auch der kooperativen Fortführung dieser Arbeit) eine wichtige Voraussetzung war. Denn die konstruktive Projektarbeit und deren personelle Verknüpfung mit den bildungspolitischen Aktivitäten des Vereins - das war in diesem Jahrzehnt die sicherste Grundlage für den weiteren Erfolg. Darauf ließen sich die Mitarbeiter der Projekte bedingungslos ein, und dafür gebührt ihnen allen noch heute großer Dank: den wissenschaftlichen Arbeitskräften wie den Sekretärinnen in den Projektbüros. Man kann sie hier nicht alle aufzählen; deshalb sollen ausdrücklich (auch stellvertretend für alle) die Namen der Projektleiter dieser Zeit genannt werden: Dr. Rolf Gerhard (langjährig für das Projektsekretariat Hannover) und Dr. Jürgen Weißbach (für das Sekretariat des NQ-Projektes in Oldenburg). Und ebenso gilt der Dank dem in dieser Runde gleichzeitig als langjähriger AUE-Geschäftsführer tätigen Dr. Wolfgang Krüger, (Hannover). Ihr Engagement war so intensiv, dass man in der Fachöffentlichkeit oft zunächst identifizierend an sie als Person dachte, wenn man den AUE meinte.

Hinter dieser Projektarbeit aber standen mit ungebrochener Kooperationsbereitschaft auch unsere Ansprechpartner im BMBW in Bonn: Dabei lagen Dr. Vulpius vor allem die Beziehungen der Hochschulen zu den Einrichtungen und Verbänden der Weiterbildungspraxis (und damit auch die Förderung der universitären Kontaktstellen) am Herzen, während Dr. von Schenck sich vornehmlich der modellhaften Entwicklung neuer weiterführender und weiterbildender Studiengänge widmete - sei es für Hochschulabsolventen oder sei es als Möglichkeiten des Übergangs aus der Berufspraxis in Wirtschaft und Verwaltung. Die „Öffnung der Hochschulen“, die in beiden Aktionsbereichen angezielt war, wurde stets als gemeinsames Programm verstanden - auf ministerieller Ebene nachdrücklich vertreten und unterstützt durch Staatssekretär Dr. Granzow, der an dieser Stelle ausdrücklich mit Dank genannt werden muss.

Diese enge Verzahnung von Projektarbeit und Vereinsarbeit - wirtschaftlich, personell und hinsichtlich der bildungspo-

litischen Zielsetzung – ist dem Ansehen des AUE (sowohl an den Hochschulen als auch in der Weiterbildung) damals gut bekommen; aber den damit verbundenen personellen Belastungen konnte die bisherige Vereinsstruktur nun nicht mehr entsprechen. Eine neue Satzung war unumgänglich, vor allem nach der Berufung des in der ersten Aufbauphase verdienstvollen Vorsitzenden Werner Schneider von Hannover nach Hamburg (1976). An dessen Stelle trat nunmehr ein Team, in dem ich, seit einiger Zeit als Hochschullehrer an der räumlich entfernten FU Berlin tätig, den Vorsitz übernahm, begleitet von den beiden Stellvertretern Hans-Dietrich Raapke und Jürgen Weißbach, beide Universität Oldenburg. Allerdings beanspruchten die Entscheidungsprozesse im Verein jetzt eine ständige Kooperation im Dreieck Hannover-Oldenburg-Berlin und aus allen drei Orten einen intensiven Kontakt mit Bonn; und das war ein kompliziertes Handlungsgefüge, das aber klappte – und damals sogar noch ohne Internet!

Die bildungspolitische Zielsetzung des AUE aber blieb weitgesteckt, und in einem Faltblatt von 1977/79 13) war sie auch kühn formuliert: Im Zentrum seiner Aufgaben (gewissermaßen als „harter Kern“) stand darin nach wie vor die Weiterentwicklung der universitären Erwachsenenbildung vor Ort – jetzt zeitgemäß „universitäre Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung“ genannt. Und damit blieb der Verein auch seinen Wurzeln treu. Aber die weitergehenden Perspektiven waren dann schon aufregender und hießen – in realistischer Abstufung:

„Mittelfristig: Durchsetzung einer Kontaktstelle je Universität/Gesamthochschule, Ausbau dieser Stellen zu zentralen Einrichtungen für die Anregung und Organisation systematischer Kontaktstudiengänge.

Langfristig: Umwandlung der bisherigen Erststudienuniversität (mit ihren einmaligen Abschlüssen und ihrem Lizenzmonopol für höhere Berufe) in ein wissenschaftliches Dienstleistungsunternehmen, das sich an den wissenschaftlichen Bedürfnissen einer Region orientiert und dafür ein Programm lebenslangen Lernens, d.h. miteinander verknüpfter Erst- und weiterbildender Studiengänge anbietet.“

Das waren natürlich große Worte, und diese nicht nur zukunftssträchtig, sondern teilweise auch konfliktträchtig, und bei aller öffentlichen Wertschätzung lief der AUE außerdem Gefahr, dass die interessierte Fachöffentlichkeit ihn hinsichtlich seiner politischen Einflussmöglichkeiten zu überschätzen begann. So war schon etwas dran, wenn man ihn hin und wieder (gemessen an seiner wackligen finanziellen Basis) mit einem Segelboot verglich, dem nun die Belastungen eines Flugzeugträgers zugemutet wurden. Doch auf diese Rolle war der AUE keineswegs erpicht: Wenn auch sturmerprobt, segelte man lieber in ruhigeren (und vor allem sicheren) Gewässern zwischen den Großen ringsum, zielbewusst und mit dem Gefühl, dass alle seinen Einsatz und seine Bereitschaft zur Kooperation als erfreulich und nutzbringend betrach-

teten. Das allerdings hielt die Verantwortlichen hier nicht davon ab, schon voraus zu planen für eine zu erwartende Zukunft, in der man einerseits mit einer Verminderung initiiender Projektförderung rechnen musste, andererseits aber auch mit verschärfter Konkurrenz unter den Mitbewerbern auf diesem bildungspolitischen Feld. Umso wichtiger war deshalb eine eindeutige Konzentration auf seine vorrangigen Funktionen, die sich in seiner Entwicklung im Verlauf dieses Jahrzehnts deutlich herauskristallisiert hatten:

1. Bundesweite Interessenvertretung zu sein für alle Aktivitäten, die sich auf die Weiterbildung an den Hochschulen beziehen und dementsprechend bildungspolitisch agieren,
2. Clearings- und Beratungsstelle zu sein für die institutionell und regional verstreuten Initiativen in diesem Bereich,
3. damit zugleich als Schrittmacher zu fungieren für Innovationen: durch Projektinitiativen, durch Anregungen zum Erfahrungsaustausch unter den Experten, sowie durch die Beteiligung an der Erprobung neuer Möglichkeiten des Hochschulengagements in der und für die Weiterbildung.

IV

So stellt sich nun die abschließende Frage: Was kam letztlich bei dem vielfältigen Engagement in dieser Expansionsphase heraus, die wenigstens vorübergehend auch zu einer gewissen Konsolidierung führen konnte? Und schließlich: Welche neuen Probleme und Aufgaben waren zu erwarten?

Soweit es die äußerlich erkennbaren Ergebnisse, jedenfalls bis 1982, betrifft, kann hierzu auf einen aufschlussreichen Gesamtbericht 14) verwiesen werden, herausgegeben vom BMBW im gleichen Jahr, gerade noch vor dem folgenreichen Regierungswechsel im Bund, der auch danach den erhöhten Stellenwert der Weiterbildung und die Bedeutung des damit verbundenen Hochschulengagements im Wesentlichen unverändert ließ, dabei aber zugleich neue Akzente setzte. Diese Veränderungen betrafen sowohl die Zielsetzungen in der Entwicklung der Weiterbildungsstrukturen als auch die Steuerung der Förderung von Initiativen der Markterschließung, Projektplanung, Curriculumentwicklung und Evaluation. Neue Gruppen von Interessenten traten auf den Plan; nun waren zunehmend Begriffe wie „Qualifizierungsoffensiven“ und „Technologietransfer“ in der Diskussion, die schon einen gewandelten Sinn vom Dienstleistungsauftrag der Hochschulen signalisierten: stärker der (durchaus erwünschten) Belegung des Arbeitsmarktes verpflichtet, die sich aber oft vorrangig an einem einseitig rentabilitätsbezogenen Verständnis von wirtschaftlichem Fortschritt orientierte. Dahinter verbarg sich nicht immer ein Interesse an innovativem, langfristigem und kritischem Lernen, sondern es lief oft auf eine bloße Erweiterung des Weiterbildungsmarktes hinaus, der sich geradezu als Tummelplatz von selbst ernannten Kommunikationsexperten, Unternehmensberatern und

Coachern entfaltet. Schneller und direkter Zugriff auf neue Erkenntnisse waren gefragt, auch dem Zweck kurzfristiger wirtschaftlicher Verwertbarkeit dienlich – wie man's auch nimmt: für den AUE jedenfalls eine neue Herausforderung!

Aber die in den vergangenen Jahren erschienenen Schriftenreihen des AUE 15) – von den frühen „Beiträgen“ über die „Materialien zur Studien- und Berufssituation in der Erwachsenenbildung“ bis zu den „Didaktischen Modellen“ (u.a. auch für das „Weiterbildende Studium“) – vermittelten schon einen nachhaltigen Eindruck, dass man sich hier mit den Fragen, auf die es in der Wissenschaftlichen Weiterbildung ankommt, schon gründlich auseinandergesetzt hatte. Das galt auch für die sich erst noch zaghaft entwickelnde, seit den späten 70er-Jahren mehrmals jährlich erscheinende Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“. Denn hier ging es letztlich um Produkte langfristiger gemeinsamer Arbeit von Fachexperten aus Wissenschaft und Praxis – aus den Projektbüros in Hannover und Oldenburg ebenso wie aus den vielfältigen themenbezogenen Kommissionen, von Vereinsmitgliedern, aus einzelnen universitären Kontaktstellen, von Initiativen in den Instituten und Lehrstühlen der Universitäten sowie aus den Organisationen der Weiterbildungspraxis selbst – aus all den vielfältigen Zusammenkünften von Menschen also, die sich dazu gern hin und wieder dazu „beim Aue“ trafen (wie man es gern unter Verzicht auf Buchstabieren anheimelnd sagte).

Aber es war auch frühzeitig schon ein Umdenken gefordert

- angesichts neu gewonnener Erfahrungen, gewandelter Rahmenbedingungen und aktueller Herausforderungen. Man mochte darin manchmal Versäumnisse sehen, aber die Entwicklung brauchte eben zunächst ihre Zeit:
- Noch waren beispielsweise die internationalen Kontakte erst wenig entwickelt und allen falls auf einzelne Personen und Institutionen in England, Schweden, Österreich und der Schweiz begrenzt – trotz einzelner bilateraler Tagungen – zu wenig eben für ein beginnendes Zeitalter zunehmender Globalisierung.
- Noch steckte auch die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in den Anfängen: Zwar gab es schon eine (eher punktuelle) Kooperation mit Instituten des Fernstudiums und Fernunterrichts (vor allem mit der Fernuniversität Hagen in ihrer Startphase sowie den gemeinsamen Initiativen norddeutscher Universitäten), aber die beginnende Diskussion über die organisatorischen und didaktischen Auswirkungen auf die Möglichkeiten elektronisch gestützten Lehrens und Lernens und der damit verbundenen Erschließung der Forschungslandschaft lag noch außerhalb des AUE.
- Und es fehlte ebenso an einer Einbeziehung der breiteren öffentlichen Diskussionen über die Integ-

ration beruflicher bzw. betrieblicher Maßnahmen zur arbeitsorientierten Kompetenzerweiterung innerhalb einer wissenschaftlichen Weiterbildung, die über eine vordergründige produktivitätsorientierte Qualifizierung hinaus auch eine in bestimmungsorientierte Unternehmensorganisation im Blick behalten sollte. Die von Anfang an bewährte langjährige Kooperation des AUE mit den Gewerkschaften bot allerdings dazu schon eine bewährte Basis.

Aber es waren immerhin auch schon beständige Beziehungen geknüpft worden zu Partnerorganisationen, die sich mit ähnlichen Zielsetzungen der Hochschülerneuerung auf einigen – auch für den AUE interessanten – Teilbereichen bewegten: Ein Beispiel dafür ist der Arbeitskreis Hochschuldidaktik, der sich für die verbesserte didaktische Qualifizierung der in den Hochschulen Lehrenden einsetzte (und sich schon frühzeitig für eine intensive Kooperation mit dem AUE empfahl). Ein anderes Beispiel sind die Bemühungen um die demographisch geforderte Gewinnung neuer Zielgruppen sowie die Planung und Entwicklung einer Lernorganisation, die deren besonderen Ansprüchen und Erwartungen gerecht werden konnte (wie etwa in den bereits an einigen Universitäten institutionalisierten Aktivitäten des Seniorenstudiums als Vorläufer ihres späteren Zusammenschlusses innerhalb des AUE).

Und was die Ebene der bildungs- und hochschulpolitischen Spitzenorganisationen in der Bundesrepublik betrifft: Auf diesem Kooperationsfeld eröffnete vor allem die auf der Jahrestagung 1980 begonnene kontinuierliche Zusammenarbeit mit der ehemaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz (heute Hochschulrektorenkonferenz) neue Perspektiven, eingeleitet mit einem viel beachteten Referat ihres damaligen Präsidenten, Prof. George W. Turner, in der Universität Bamberg.

„Alte Perspektiven – neue Aussichten“ – das Thema der heutigen Jubiläumstagung gibt Anlass zum Nachdenken: Über „neue“ Perspektiven sowieso, aber zugleich über die heutige Gültigkeit von Überlegungen, die schon vor vier Jahrzehnten die Gemüter der Beteiligten erhitzt haben. Mag man damals viele von ihnen noch bestenfalls als abwegige Vorstellungen „linker Spinner“ verworfen haben – das schließt nicht aus, dass man manche von ihnen heute als neue eigene Ideen aufwertet und der interessierten Öffentlichkeit anbietet. Das mag für die DGWF einerseits Bestätigung und damit Grund zur Zufriedenheit sein, andererseits aber zugleich Grund zum Bedauern, dass man darauf nicht schon früher gekommen ist – natürlich in Kooperation mit dem AUE. – Immerhin: Wie sagte es erst unlängst der eben erwähnte ehemalige HRK-Präsident Professor Turner im Berliner „Tagesspiegel“? „Opas Universität ist tot“ 15), und er hatte gute Gründe zu seiner Einschätzung, vor allem, wenn er sich dabei auf die neueren Entwicklungen von Studiengängen nach dem Bologna-Konzept bezog. Nun, soweit konnte der AUE zu damaliger Zeit noch nicht voraus denken, aber die Kritik an herkömmlichen, festgefahrenen Strukturen und Prozessen hatte die

Szene schon belebt, und das Postulat einer „Öffnung der Hochschulen und Studiengänge“ für Berufstätige, für die Beteiligung an lebenslanger Weiterbildung für alle Schichten der Gesellschaft und für eine dementsprechende Neubewertung der Inhalte und Formen des Lehrens und Lernens war schon erfolgreich in die Öffentlichkeit transportiert und ist heute nicht mehr nur Thema unter einigen Fachexperten.

Quintessenz also: Ob „alte Perspektiven“ oder neue Ideen in einer veränderten wissenschaftlichen Welt: Ich wünsche allen diesen Perspektiven („alten“ wie „neuen“)

Literatur

1. Neuhaus, Rolf (Hrsg.) Dokumente zur Hochschulreform. Wiesbaden 1961
2. Faulstich, Peter: Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle und Perspektiven. München/Wien/Baltimore 1982, S. 67 ff.
3. Gedanken zur Hochschulreform; hrsg. vom Hofgeismarer Kreis, 1953; zit. in: Borinski, Fritz: Erwachsenenbildung und Universität; hrsg. v. d. PAS d. DVV, Beilage 4 zu „Volks-hochschule im Westen, Jg. 1963, Heft 4, S. 10
4. Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung; Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 4. Folge, Stuttgart 1960
5. Strzelewicz, Willy: Universität und Erwachsenenbildung in der modernen Gesellschaft. In: Demokratisierung und Erwachsenenbildung - Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung; hrsg. v.d. PAS d. DVV, Band 14, Braunschweig 1973, S. 215
6. Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung; hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1979
7. Universitäre Erwachsenenbildung - wissenschaftliche Weiterbildung. Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“, Heft 16; hrsg. v. Arbeitskreis Hochschuldidaktik, Hamburg 1971
8. AUE: Struktur und Aufgaben. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 16, a.a.O., S. 27 ff.
9. Eine neue Ordnung für die erziehungswissenschaftliche Diplomprüfung. Ein Novellierungskonzept der Kommission I des AUE (zugleich Unterkommission der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE); eingeleitet und kommentiert von J. Dikau und J. Olbrich, Reihe aue-Informationen, S. 1, Hannover 1973
10. vgl. hierzu die AUE-Schriftenreihe „Materialien zur Stellen- und Berufssituation in der Erwachsenenbildung (MAEB), ab 1974 bis Heft 32 (1990)
11. Abdruck der Zusammenfassung des NQ-Projektes in: Dikau, Joachim: Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen; hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1982, S. 171-186
12. vgl. die Zusammenstellung der Projekte bis 1982 in: Dikau, Joachim: Weiterbildungsaufgaben ..., a.a.O., S. 107 ff.
13. Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung e.V., Faltblatt v. September 1977 und 1979
14. Dikau, Joachim: Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen, a.a.O., S. 43 ff. (Anlagen dazu S. 99-205)
15. Zusammenstellung in: Dikau, J. / Nerlich, B.P. / Schäfer, E. (Hrsg.) Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich. Bilanz und Perspektive. Festschrift zum 25jährigen Bestehen, S. 377 ff.