

Gieseke, Wiltrud

Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung - Folgerungen aus empirischen Arbeiten ueber Professionalität in der Erwachsenenbildung

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1990) 25, S. 30-38



Quellenangabe/ Reference:

Gieseke, Wiltrud: Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung - Folgerungen aus empirischen Arbeiten ueber Professionalität in der Erwachsenenbildung - In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1990) 25, S. 30-38 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16874 - DOI: 10.25656/01:1687

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16874>

<https://doi.org/10.25656/01:1687>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung – Folgerungen aus empirischen Arbeiten über die Professionalität in der Erwachsenenbildung

1. Neues Nachdenken über Professionalisierung und Professionalität

Bereits für tot erklärt, erhält die Professionalisierungsdiskussion, gegenwärtig als Professionalisierungsdebatte geführt, wieder neuen Auftrieb (Schlutz/Siebert 1988; Harney/Jütting/Koring 1987; Zeitschrift für Pädagogik 6/1989; Report 24, 1989; Gieseke u.a. 1988; Gieseke 1989). Dieses nehme ich als Indikator für ein erneutes Interesse an der Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihrer Mitarbeiter. Auffällig sind besonders die vielen Seitenblicke, die die Professionalität auch in anderen thematischen Zusammenhängen in der Erwachsenenbildung erfährt. Da wird eine bildungstechnologische Wende in der Professionalität gefordert (Arnold 1989, S. 13), da soll eine Handlungshermeneutik erarbeitet werden, um noch näher an der Praxis Fortbildungsarbeit leisten zu können (S. Kade 1989, S. 61), oder es wird – im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Individualisierungsprozessen – die Bildungswirksamkeit der Persönlichkeit des Kursleiters betont und damit der Professionalisierung "prinzipielle Grenzen gesetzt" (J. Kade 1989, S. 804). Es scheint also wieder alles offen zu sein.

Hornstein gibt in seinem Überblick über die Professionalisierungsdiskussion in den Erziehungswissenschaften zwar keine neuen Informationen, aber er fordert zu eigenen begrifflichen Anstrengungen auf:

"Die Frage nach der pädagogischen Professionalität läßt sich weder abstrakt aus dem Sinn oder dem Wesen der Erziehung noch durch Addition empirischer Ergebnisse über das, was Berufserzieher tun, beantworten, sondern nur auf dem Weg über eine verstehende und rekonstruierende Analyse der pädagogischen Aufgaben. Es stellt sich also die Aufgabe der Bestimmung der Struktur pädagogischer Aufgaben im Kontext einer pädagogisch orientierten Gegenwartsdiagnose" (Hornstein 1989, S. 764).

Allerdings scheint es mir – im Gegensatz zu Hornstein – notwendig zu sein, noch einmal zu klären, was unter Professionalität verstanden wird und ob die Tätigkeitsstruktur die Bezeichnung Professionalität verdient.

Die Diskussion befruchten aus meiner Sicht Arbeiten, die durch differenzierte Analysen zu den Problemen der Professionalisierung vordringen, so wie Koring dies für die Schulpädagogik erarbeitet hat: Er setzt sich genauer mit den Anforderungen

im Vermittlungsprozeß auseinander und verlangt eine hermeneutische Kompetenz der Lehrer (Koring 1989). An anderer Stelle formuliert er ein Plädoyer für eine empirisch-hermeneutische Erziehungswissenschaft zur konsequenten Analyse pädagogischer Praxis (Koring 1990, S. 86). Aber auch dort, wo aufgearbeitetes Wissen über die Praxis zur Verfügung gestellt oder wo nüchtern über den Forschungsstand der Weiterbildung Bilanz gezogen wird (Schäffter 1989), sind wir nahe an der Professionalisierungsproblematik. Ich betrachte solche Arbeiten als Schritte zu einer substantiellen Annäherung an Professionalität, nicht zuletzt deswegen, weil solche Arbeiten nicht allein Distanzierung durch Reflexion, sondern "lebensweltlich gebundenes Engagement" (Schäffter 1989, S. 118) erkennen lassen. An diesem Punkt nimmt die Persönlichkeit der einzelnen Professionsmitglieder einen entscheidenden Einfluß darauf, wieviel primäre intrinsische Motivation, wieviel Liebe zum Gegenstand vorhanden ist. Die Erwachsenenbildung hat hier bereits viel geleistet; das wird deutlich, wenn man sich die ebenfalls wieder beginnende Professionalitätsdiskussion in den Nachbarfächern ansieht. Aber an klassischen Standards von Professionalität wird hier ebenfalls festgehalten (Schwänke 1988, S. 215 ff.).

In der Erwachsenenbildung fällt die intensivere Diskussion über die Erfahrungen und das Handeln in der Praxis auf; Hinweise auf Vorschläge für den Studiengang Erwachsenenbildung finden sich kaum. Auch bei meinen Untersuchungen ging es darum, empirische Grundlagen zu schaffen für eine wirkungsvollere Berufseinführung und Fortbildung. Hier stocken inzwischen die Bemühungen, das Interesse hat sich auf die Kursleiter konzentriert, weil sich bei dieser Gruppe die meisten augenfälligen Veränderungen zeigen.

Weil dies die an mich gerichtete Frage war, möchte ich mich mit möglichen Folgerungen für das Studium der Erwachsenenbildung beschäftigen.

2. Beziehungen zwischen der Praxis von Erwachsenenbildnern und dem Studium der Erwachsenenbildung

Empirische Untersuchungsergebnisse legen nicht unmittelbare Folgerungen nahe. Wissenschaftstheoretische Diskussionen sind aber bereits Teil des Allgemeinwissens geworden, so daß empirische Forschungsergebnisse zum Beispiel für Politikberatung als objektive Größen betrachtet werden. Im Falle meiner Untersuchungen läßt sich auch nur über meine eigene Option in der Professionalisierungsdebatte eine Verbindung zu Überlegungen für das Studium der Erwachsenenbildung herstellen.

Aus den Ergebnissen meiner Untersuchungen könnte man vielleicht den Schluß ziehen, die Praxis lege keinen Wert auf eine durch eine Bezugsdisziplin abgestützte Professionalität, sie ließe sich in den Strömungen des Zeitgeistes treiben und überließe es dem Zufall oder besser den Handlungszwängen der zu verwaltenden Praxis, wie und warum etwas zustande kommt.

Aber dies ist nur die halbe Wahrheit, gewonnen aus einer oberflächlichen Betrachtungsperspektive. Nach meinen Untersuchungen läßt sich bei den Erwachsenenbildnern ein Interesse an gemeinsamen *normativen Leitprämissen* feststellen. In dieser knappen Deutung lassen sich die Diskussionen der Erwachsenenbildner in ihren Fortbildungsveranstaltungen zusammenfassen. Man erarbeitet sich auf der Basis geteilter Erfahrungen Orientierungen, die man gemeinsam für verbindlich halten kann und will. Durch Rückversicherungen im kollegialen Kreis möchte man sich und auch den KollegInnen Sicherheiten schaffen. Dieses wird nun nicht explizit formuliert, sondern es ereignet sich. Besonders wenn über Programmplanung gearbeitet wird, lassen sich konzeptionelle Überlegungen ausmachen, die eine Theorie erwachsenenpädagogischen Handelns als Praxeologie erkennen lassen. Es ist also ein Bedarf an professionellen Diskursen vorhanden, um die Alltagspraxis nicht mehr als ein zufälliges, unverbundenes Nebeneinander betrachten zu müssen (Gieseke 1981). Man möchte erlebte Praxissituationen mit Hilfe von im Kollegenkreis geteilten Begriffen einordnen. Ebenso möchte man einen Rückhalt im Kollegenkreis haben, wenn man konzeptionelle Vorschläge macht, Handlungsziele formuliert und das Aufgabenspektrum des Erwachsenenpädagogen abgrenzt. Ich komme in diesem Falle zu gleichen Ergebnissen wie Schäffter und teile seine folgende Interpretation:

“So gilt es für viele, zunächst einmal überhaupt erst kontextgebundenes Regelwissen als pädagogische Handlungskompetenz zu erwerben, bevor daran der Bedarf nach kritischer Reflexion angeschlossen werden kann” (Schäffter 1989, S. 119).

In meiner Untersuchung zum beruflichen Einarbeitungsprozeß von hauptberuflichen Erwachsenenbildnern (Gieseke 1989) ist die zentrale Fragestellung, wodurch und wie sich erwachsenenpädagogische Handlungsmuster entwickeln. Berufliche Qualifizierung und berufliche Sozialisation fallen hier in den meisten Fällen zusammen. Es war von Interesse, wie unter diesen Bedingungen berufliches Wissen angeeignet und welches Handeln von den Institutionen abverlangt wird. Die Suche nach typischen Sozialisationszumutungen führte zur Feststellung komplexerer Verflechtungen beruflichen Handelns. Individuelle Vielfalt und Bedingungen des Berufsfeldes gehen Verbindungen ein, die nicht durch Begriffe wie “Praxisschock” erklärt werden. Ich formuliere an dieser Stelle vier Optionen, die sich auf der Basis meiner Auswertungen für den Studiengang Erwachsenenbildung anbieten, wobei die drei letztgenannten sich auf das Studium im engeren Sinne beziehen. Diese Optionen richten sich auf

1. eine stärkere Erarbeitung von empirischem und theoretischem Wissen über die Praxis und die Pflege einer Professionalitätskultur.
2. Angebote, die experimentelles Lernen in offenen Situationen fördern.
3. die Vermittlung eines beruflichen Handwerkszeugs über die Studiengänge.
4. vielfältigere Studienabschlußmöglichkeiten, um besser auf die Realität einzugehen, und Angebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Absprache mit der Praxis.

Zu 1:

Die Berufswahl und der

Biographie, mit denen man neuen Anforderungen ausgesetzt ist, es ist aber nicht so, daß die Persönlichkeit insgesamt dadurch in ihrer Entwicklung einen anderen Weg nimmt. Eher muß man nach unseren Ergebnissen von einer biographischen Kontinuität im Herangehen an Probleme und Anforderungen (Aneignungsmodi), denen man in der Praxis ausgesetzt ist, ausgehen. Wenn nicht die Arbeitsbedingungen äußerst negativ und destruktiv für die eigene AktivitätSENTFALTUNG sind, zeigen bereits vorher erlernte Handlungsmuster, die man keineswegs bewußt handhabt, den Weg, wie man sich die neue Realität aneignet und wie man in ihr besteht. Vier solcher Handlungsmuster können wir unterscheiden: Differenzierungsmodus, Spezifizierungsmodus, Reduktionsmodus, Reflexionsmodus.

Sie alle erfüllen, darauf möchte ich eindringlich hinweisen, unterschiedliche, aber notwendige Funktionen in der Praxis.

„So profiliert der Spezialist (Modus II) die Professionalität, der Reduktionist (Modus III) sichert institutionell bereits Akzeptiertes, und der eher zwischen den Fronten Wirkende (Modus IV) trägt zur Profilierung professionsinterner Kritik bei“ (Gieseke 1989, S. 204).

Aneignungsmodi gehören offensichtlich zu basalen Persönlichkeitsmerkmalen, die allenfalls in langen therapeutischen, analytischen Prozessen veränderbar sind. Jeder und jede hat seine/ihre eigene Art, sich die Praxis zu erschließen. Die Praxis bestimmt nicht, *wie* ich an die Dinge herangehe; aus ihr ergibt sich, *womit* ich mich zu beschäftigen habe. Lernangebote, die auf einen optimalen Handlungsstil im organisatorischen und pädagogischen Bereich setzen, erzeugen häufig Formationsformen, die sehr schnell den Beigeschmack von Unechtheit und Manipulation erhalten. Wenn es zutrifft, daß auch für Erwachsene die Persönlichkeit des Lehrenden entscheidend das Bildungsinteresse bei den Teilnehmern beeinflusst, dann könnte eine Verhaltensnivellierung geradezu lernbehindernd wirken.

Das Wissen darüber erbringt aber keinen Sinn, wenn daraus der Schluß „anything goes“ gezogen wird. Professionell ist ein Handeln dann, wenn Erwachsenenbildner, ob als PlanerInnen oder KursleiterInnen, über verschiedene theoretische Zugriffe und mit Hilfe von empirischem Wissen Situationen und das eigene Handeln distanziiert beschreiben und interpretieren können, ohne auf einen engagierten kommunikativen Aushandlungsprozeß zu verzichten. Die Achtung der individuellen Freiheit des einzelnen unter Berücksichtigung seiner sozialen Lebensbedingungen bleibt so am ehesten gewahrt. Soziales Lernen – nennen wir es einmal so – von KursleiterInnen hat nur als Anregung zur Selbstreflexion und zur besseren Akzeptanz der eigenen Person einen Sinn. Das gilt besonders für bereits länger in der Erwachsenenbildung

Tätige mit habitualisierten Handlungsmustern. Aber auch hier geht es nicht um Persönlichkeitsveränderungen, sondern um ein Durcharbeiten von verschiedenen Wissensbeständen und darum, Deutungen und Handlungsformen zu differenzieren. Denn von der Praxis alles lernen heißt auch, ihr ausgeliefert zu sein. Daher ist Distanz notwendig.

Wenn unsere Untersuchungsergebnisse den Prozeß der beruflichen Sozialisation von Erwachsenenbildnern als habituelle Überformung richtig beschreiben, dann geht es für das Studium darum, auf die im Berufsfeld benötigten Handlungsmuster mit einem entsprechenden Wissen über die Berufspraxis vorbereitet zu sein. Dieses Wissen kann dann als professionelles Ferment wirken, um in einem bewußten Prozeß Standards in der Praxis zu bewirken.

Auf Persönlichkeitsbildung zu setzen und über berufliche Identitätsfragen zu sinnieren, scheint mir der falsche Weg zu sein. Ebenso empfiehlt es sich nicht, für die Einarbeitungsphase sehr konkretistische Hilfen zu erarbeiten, weil die Aneignungsmodi schwer zu verändern sind. Genau hier liegt aber der neuralgische Punkt gegenwärtiger Professionsentwicklung. Der überwiegende Teil der Professionsvertreter hat hohe Qualifikationen, die jedoch ursprünglich nicht für die Erwachsenenbildung gedacht waren, denn selten handelt es sich um grundständig in der Erwachsenenbildung Ausgebildete. Die Praxis stellt spezifische Anforderungen, für die ein Handlungsinstrumentarium eher intuitiv erworben wird. Reicht dieses nicht aus, fühlt man sich bald ausgebrannt und verliert das anfangs sehr hohe Engagement. Alles wird jetzt dem individuellen Versagen, dem Subjekt angelastet. Entsprechend artikuliert sich der Bildungsbedarf im eher therapeutischen Bereich. Aber mit verfeinerten Techniken der Erfahrungsbearbeitung, die auf die Persönlichkeit zielen, läßt sich meiner Ansicht nach langfristig keine in sich stabile Professionalität aufbauen. Solche Fortbildungsangebote gehören vielleicht zu einem Gesamtkonzept von Angebotstypen dazu, sie können aber nicht den Kern von Fortbildung ausmachen. Dieses gilt für das Studium, aber auch für die Fortbildung deshalb, weil – wie bereits gesagt – eine systematische Auswertung von Veranstaltungen, die nach dem Typus erfahrungsbezogenen Lernens durchgeführt werden, gezeigt hat, daß das Interesse der TeilnehmerInnen auf gemeinsam geteilte normative Orientierungen für das erwachsenenpädagogische Handeln zielt. Ich habe dieses Lernhandeln als eine Suche nach normativen Leitprämissen bezeichnet, die dem Erwachsenenbildner professionelle Maßstäbe und theoretisches Wissen zugleich ersetzen müssen. Anders formuliert: Neu erworbene Wissensbestände erfahren nach Prüfung durch die Praxis im Diskussionsprozeß eine Auswertung, um für zukünftiges Handeln Orientierung zu gewinnen.

Um den Studiengang Erwachsenenbildung, der sich in den Bundesländern unterschiedlich entwickelt hat, aber häufig doch gleich bedroht erscheint, weiter auszubauen, müßte man die Universitätsorte stärker zu Kommunikationsplätzen zwischen

Theorie und Praxis machen. Ich schlage deshalb vor, ein Netz von gemeinsamen Treffen zu initiieren, um eine gemeinsame Kommunikationskultur zu schaffen. Dazu gehören der Austausch von Informationen, Diskussionen über politische Entwicklungen, Geselligkeiten, das Referieren theoretischer und empirischer Wissensangebote, Erarbeitung eines Forschungsbedarfs, das Benennen von Praxisproblemen, die aufzuarbeiten sind. Durch ein solches vielfältiges Netz von Angeboten, Forderungen, Beziehungen und Hilfen läßt sich meiner Ansicht nach am ehesten eine professionelle Kultur entwickeln. Ressentiments der Weiterbildungsinstitutionen gegen ihre Bezugswissenschaft, mit der sich die meisten Mitarbeiter erst zu Beginn ihrer Arbeit bekanntmachen, lassen sich so, wenn überhaupt, am ehesten aus dem Wege räumen. Dies scheint mir auch der einzige Weg zu sein, dem Studiengang Akzeptanz zu bewahren, und das heißt, den Studienabgängern ein Berufsfeld zu sichern. Dies ist aber auch ein Weg, Forschungsfragestellungen aus der Praxis zu gewinnen, und die Praxis erhält dabei einen Rückhalt zur Stabilisierung ihres professionellen Tuns. Für die Erwachsenenbildnergeneration, die sich den Traditionen aus den zwanziger Jahren verpflichtet fühlte, war eine entsprechende Verständigung vorhanden. Die jüngere Generation zeigt gegenwärtig eher Isolierung als Zusammenhalt. Es ist kälter geworden. Inhaltliche Kontroversen scheinen weniger das Problem zu sein, das würde auf ein Interesse an professioneller Standortgewinnung verweisen.

Zu 2.:

Wenn die Erwachsenenbildungspraxis die Fähigkeit verlangt, mit frei verfügbarer Zeit, mit einem relativ großen Spielraum in der Inhaltsgestaltung und mit einer Vielzahl unterschiedlicher Menschen gleichzeitig umgehen zu müssen, dann setzt das die Kompetenz voraus, einem roten Faden bei den eigenen Handlungsabsichten folgen zu können, ohne in Routinehandeln zu verfallen oder den Überblick zwischen den einzelnen Handlungen (Punktualisierung) zu verlieren. Dazu gehört auch, sich selbst nicht mit Arbeit zu überlasten oder überlasten zu lassen, so daß Zeitknappheit entsteht. Genau hier tun sich Gestaltungsprobleme in der ersten Phase der beruflichen Tätigkeit auf. Die erlebten Dualitäten zwischen freier Zeit- und Inhaltsgestaltung und sich schnell einstellenden Begrenzungen, zwischen hohen bildungspolitischen Ansprüchen und einem festgelegten Vielerlei an Organisationsroutine benötigen neben orientierendem professionellem Wissen Fähigkeiten des Zusammen Denkens, die Sicherung einer Arbeits- und Zeitökonomie. Ein Übermaß an persönlichem Engagement, ein großes Interesse, die eigene Person durch eine hohe Kontakt- und Kommunikationsdichte schnell bestätigt zu sehen, führt anfangs unweigerlich zur Hochbewertung der organisatorischen und Verwaltungsanforderungen. Letztere sind dann nicht Mittel zum Zweck, sondern bestimmen die Inhalte. Das Pädagogische schwebt über allem als etwas Irreales, nicht Greifbares, da nicht unmittelbar Gefordertes. Hier fehlen antizipatorische Lernprozesse, die über eine Bezugswissenschaft sicheren Halt geben, Prioritäten formulieren und psychisch wie physisch haushalten helfen. Dabei geht es nicht darum, daß mit Plan- oder Rollenspielen Handlungsabläufe erprobt werden sollen; diese speziellen Methoden eignen sich vorrangig zum

Durchsetzen von Positionen oder zur individuellen Konfliktbewältigung. Ich stelle mir vielmehr ein Studieren vor, in dem Theorien bis zur möglichen Umsetzung durchdacht, alternative Auslegungen diskutiert und verwaltungstechnische Umsetzungen erprobt werden. Ins theoretische Durch- und Aufarbeiten empirischen Wissens sind Praxisanforderungen als Widerstände einzugeben, die analysiert, durchdacht, bearbeitet und an denen verschiedene Möglichkeiten erörtert werden. Lösungen sollen dabei nie finalisiert werden, sie stehen nicht im Mittelpunkt des Interesses. Eher geht es darum, festzustellen, auf welche erwachsenenpädagogischen Prämissen man nicht verzichten kann, welches Wissen nötig ist, um Aufgaben anzugehen.

Hier haben vor allen Dingen Hochschullehrer Lernarbeit zu leisten; sie müssen bereit sein, sich mit der Praxis, dem Gegenstandsfeld ihrer Forschungsarbeiten, auseinanderzusetzen.

Zu 3.:

Erwachsenenbildner leisten zu Beginn ihrer Berufstätigkeit Beträchtliches, wenn sie sich für die Programmplanung inhaltliche Leitlinien erarbeiten oder berufliche Selbstaussagen vornehmen (sie sehen sich als Berater, kommunikativer Stratege, Organisator). Sie schöpfen intensiv aus der Praxis die Inhalte, die wesentliche Grundbausteine des systematischen Wissens der Disziplin sein müßten. Dabei können sie kaum auf die Hilfe der Bezugswissenschaften oder anderer Disziplinen zurückgreifen. Ihnen ist aber diese sich selbst schöpfende Arbeit nicht bewußt, auch fordern sie nicht entsprechende Unterstützungen und Qualifizierungsangebote an. Sie bewerten insgesamt fachliche und verwaltungstechnische Qualifikationen als hoch, weiteres lernt man ihrer Ansicht nach durch die Praxis. Aber es fehlt die Begrifflichkeit für das eigene Tun, auch fehlen alternative Schritte des Vorgehens. Ich habe diese Begrenzung auf das, was man selbst einbringt, und das, was täglich als vordergründiges Regularienwissen gefordert ist, "qualifikationsabwertende professionelle Selbstreduzierung" genannt.

Häufig sind den Berichten von Erwachsenenbildnern indirekte Versuche zu einer Theorie des Programmplanungshandelns zu entnehmen. Vor allem aber sehen die Pädagogen ihre Tätigkeit als auf extrafunktionalen Anforderungen beruhendes kommunikatives Handeln an, und sie sind damit wieder allein auf ihre Persönlichkeit zurückverwiesen. Fortbildung muß sich dann vermeintlich in Richtung auf therapeutische Interventionen bewegen. Mit dieser Lösung des Problems wird meiner Ansicht nach aber ein selbstherabsetzender Verzicht vorgenommen, der wenig zur professionellen Identitätsbildung beiträgt. Das Alltagshandeln erscheint so, als verstünde es sich von selbst. Im Studium sollte aus diesen hier nur grob nachgezeichneten Gründen das Angebot eines erwachsenenpädagogischen Handwerkszeugs erkennbar sein, das sich deutlich als solches ausweist. Drei Bereiche wären hier zu nennen: Mikro- und makrodidaktische Planungskompetenz, Beratungskompetenz, Evaluationskompetenz. Diese Angebote sollten zum Pflichtkanon des Studiums der Erwach-

senenbildung gehören und entsprechendes theoretisches, empirisches und praktisches Wissen vermitteln. Damit werden natürlich auch von den HochschullehrerInnen genau in diesen Feldern Forschungsaktivitäten verlangt, wobei der ganz normale Alltag mehr Beachtung verdient, als er bisher erhalten hat.

Zu 4.:

Wir haben bei den bisherigen Optionen unterstellt, daß alle zukünftigen Erwachsenenbildner einen solchen Studiengang durchlaufen. Dieses wird aber mit großer Wahrscheinlichkeit nicht der Fall sein. Was ist zu tun, wenn trotzdem an einem Konzept von Professionalität festgehalten werden soll? Ein Weg ist, verschiedene Studienabschlüsse neben dem Diplomstudiengang anzubieten, ein weiterer, mit den Mitarbeitern in Weiterbildungsinstitutionen Angebote für die wissenschaftliche Weiterbildung zu erarbeiten und Zusatzstudiengänge einzurichten. Regelmäßige Einzelveranstaltungen und Treffen mit Praxisvertretern ließen sich einbetten in das, was ich professionelle Kultur genannt habe. An der Bremer Universität gibt es neben dem Diplomstudiengang zwei Zusatzstudiengänge und ein Kontaktstudium. Es ist der konzeptionelle Versuch, auf die Bedingungen bisher institutionalisierter Erwachsenenbildung und ihrer Einstellungspraxis einzugehen. Dazu rechne ich auch das Studium eines zweiten Faches, da die Weiterbildungsinstitutionen Studienabsolventen mit einem Fachstudium vorziehen. Diese werden eher – so die Argumentation – der Organisation der Weiterbildung nach dem Fachbereichsprinzip gerecht. Allerdings fehlt ein ruhender Pol mit einer dominanten Bezugsdisziplin. Die Zusatzstudiengänge bieten sowohl für bereits in der Praxis Tätige als auch für Studienabsolventen mit einem sogenannten Fachstudium die Möglichkeit eines Studienabschlusses in Erwachsenenbildung. Aber solange in der Weiterbildung generell ein Einstellungsstopp gilt und sich Forschungsinitiativen der HochschullehrerInnen und die Weiterbildungsinstitutionen nicht aufeinander zu bewegen, wird es schwierig, einen gemeinsamen Interessenzusammenhang und eine gemeinsame professionelle Kultur zu entwickeln. Dann helfen auch optimal entwickelte Studiengänge nicht weiter. Auch wir brauchen "runde Tische". Utopien sind erlaubt.

Literatur

Arnold, R.: Deutungsnotstand und Technologiedefizit in der Erwachsenenbildung. In: Report Nr. 24/1989

Gieseke, W.: Lernhandeln von Erwachsenenpädagogen. Das Aushandeln beruflicher Orientierungen von Erwachsenenpädagogen in arbeitsplatzbezogenen Lernprozessen. Ms., Frankfurt/Bremen 1981

Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Hrsg. Wolfgang Schulenberg-Institut. Oldenburg 1989

Gieseke, W., u.a.: Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988

- Harney, K./Jütting, D./Koring, B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1987
- Hornstein, W./Lüders, Ch.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: ZfP 35. Jg. 6/89
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: ZfP 35. Jg. 6/89
- Kade, S.: Handlungswissen/Erwerbsformen und Verwendungsweisen. In: Report Nr. 24/1989
- Koring, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. In: ZfP 35. Jg. 6/89
- Koring, B.: Erziehungswissenschaft im Medium des Praxiskontakts. Folgen und Probleme aus professionstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 10. Jg. 1/1990
- Sauer, U.: Lehren und Lernen mit bildungsungewohnten Frauen. In: Report 24/1989
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147 ff.
- Schäffter, O.: Rezeptartiges Erfahrungswissen der Bildungspraxis, eine Herausforderung für Fortbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Report 24/1989
- Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung. Bremen 1988
- Schwänke, U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim 1988
- Universität Bremen, Studiengang Weiterbildung. Planung und Einrichtung des Studienganges Weiterbildung. Bremen 1980