

Koring, Bernhard

Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Literaturbericht

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 2, S. 259-273



Quellenangabe/ Reference:

Koring, Bernhard: Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Literaturbericht - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 2, S. 259-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140714 - DOI: 10.25656/01:14071

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140714>

<https://doi.org/10.25656/01:14071>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 2 – März 1990

I. Thema: Internationale Pädagogik

- | | |
|-------------------------------|--|
| ACHIM LESCHINSKY | Einführung 159 |
| JENS NAUMANN | Von „quantitativer“ zu „qualitativer“ Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit? 163 |
| MARIA JOSE DO AMARAL FERREIRA | Produktive Arbeit in der Schule: Die brasilianische Erfahrung 181 |
| GEORGE BROWNE DO REGO | Bildungsentwicklung in Brasilien 187 |
| GERO LENHARDT | Erziehung in Israel 205 |

II. Diskussion

- | | |
|---|--|
| WERNER JÜNGER/
FRANZ-JOSEPH GEIDER/
GERD-BODO REINERT | Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spaß machen 223 |
| MARTINA STALLMANN | Soziale Herkunft und Hochschulübergang in einer Berliner Schülergeneration 241 |
| BERNHARD KÖRING | Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung 259 |

III. Besprechungen

- FRIEDHELM BRÜGGEN WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie 275
- JÜRGEN OELKERS ANDREAS GRUSCHKA: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie 279
- PETER ZEDLER NIKLAS LUHMANN/KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik 283
- H.-ELMAR TENORTH VOLKER LENHART: Die Evolution erzieherischen Handelns 291

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 295

Contents

I. Topic: Education in an International Perspective

- | | |
|-------------------------------|--|
| ACHIM LESCHINSKY | Introduction 159 |
| JENS NAUMANN | From „Quantitative“ to „Qualitative“ Educational Planning in Development Cooperation 163 |
| MARIA JOSE DO AMARAL FERREIRA | Productive Work in School: The Brazilian Experience 181 |
| GEORGE BROWNE DO REGO | Educational Development in Brazil 187 |
| GERO LENHARDT | Education in Israel 205 |

II. Discussion

- | | |
|---|---|
| WERNER JÜNGER/
FRANZ-JOSEPH GEIDER/
GERD-BODO REINERT | In Search of Homework That's Fun to Do 223 |
| MARTINA STALLMANN | Social Origin and Transition to University in a Berlin Generation of Pupils 241 |
| BERNHARD KORING | Theory and Professionalism in Adult Education 259 |

III. Book Reviews

IV. Documentation

- | |
|---------------|
| New Books 295 |
|---------------|

Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung

Ein kritischer Literaturbericht

Zusammenfassung

Die Formierung der Erwachsenenbildung als universitärer Disziplin wird von der Wissenschaft kontrovers diskutiert. Fragen nach der Professionalität der Praxis, der Struktur und Funktion von Theorie und nach den Teilnehmern sind die zentralen Problemstellungen für die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Disziplin. Anhand von aktuellen Beiträgen wird der Stand der Diskussion kritisch analysiert.

1. Einleitung und Überblick

Die neuere Theoriediskussion in der Disziplin Erwachsenenbildung (EB) befaßt sich im wesentlichen mit folgenden Problemkreisen: (a) der Frage nach der Professionalität von Theorie und Praxis, (b) dem Verhältnis von Profession und Organisation, (c) den Überschneidungsbereichen mit anderen gesellschaftlichen Kontexten (Therapie, Politik, Sozialpädagogik, Beschäftigungssystem), (d) dem Status der eigenen Theorieproduktion und schließlich (e) der Adressatenfrage. In den letzten beiden Jahren sind dazu mehrere Publikationen unterschiedlichen Zuschnitts entstanden (Sammelbände, Tagungsdokumentationen, Handbücher und Monographien), die Fortschritte in der Theoriebildung versprechen. Einige dieser Arbeiten werden kritisch auf ihre Theorieangebote hin untersucht. Zu Beginn gebe ich einen kurzen Überblick über die ausgewählte Literatur (s. die Liste am Ende des Beitrags); dann werden die Bücher unter den oben genannten systematischen Gesichtspunkten diskutiert.

Das Buch von GIESEKE u. a. („Professionalität und Professionalisierung“, 1988) ist ausschließlich dem Professionalisierungsproblem der EB gewidmet. Die Argumentationen gehen in folgende Richtung: *De facto* gebe es einen hohen Grad an Professionalität in der Praxis. Jedoch seien die Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter (HPM) in erstaunlicher Weise nicht im Stande, ihr Tun als professionell zu deuten und pädagogische Komponenten angemessen zu beschreiben (so GIESEKE und TIETGENS). Dies scheint bei denjenigen, die sich theoretisch mit Professionalität in der EB befassen, sehr irritierend zu sein. Die akademische Disziplin EB wird in ihrer Identität berührt, weil die Ausbildungsfunktion im Hinblick auf eine diffuse Professionalität nur schwer zu erfüllen ist. Gezielte Berufseinführung (VENTH) und selbstorganisierte Qualifikation in der Praxis (SCHÄFFTER) werden als weiterführende Strategien diskutiert.

Bei dem Reader von SCHLUTZ/SIEBERT ("Ende der Professionalisierung?", 1988) handelt es sich um eine Dokumentation der Jahrestagung 1987 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Das dort verhandelte Professionalisierungsproblem wird unter verschiedenen Aspekten angegangen: Es werden Arbeitsmarkt und Tätigkeitsfelder sowie die daraus resultierenden Anforderungen an Mitarbeiter betrachtet, Überlegungen zum Studium der EB angestellt (Kompetenzvermittlung); weiterhin werden die Fragen Fortbildung und Berufseinführung diskutiert. Auch werden Forschungsergebnisse und Perspektiven der Professionalisierungsforschung in der EB vorgestellt. Schließlich dokumentiert der Band ein ebenso dynamisches wie informatives Streitgespräch zwischen PETER ALHEIT und HANS TIETGENS, in dem beide ihre konträren Standpunkte zum Problem der Professionalität in der EB entwickeln.

Der Sammelband von TIETGENS („Wissenschaft und Berufserfahrung“, 1987) ist ein Jubiläumswerk zum 30jährigen Bestehen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Diese Institution begreift sich als Schaltstelle zwischen Theorie und Praxis und nimmt damit den systematischen Ort zwischen der Disziplin EB und der Profession der Erwachsenenbildner ein. Die Intention des Bandes besteht darin, „aufzuzeigen, was Wissenschaft und Berufserfahrung jeweils (...) sich zu sagen haben“ (TIETGENS 1987, S. 8). In dem Band werden politische Bildung und politische Wissenschaft, Bildung, Beratung und Therapie, Arbeitslosenforschung und Weiterbildung sowie Organisationssoziologie berücksichtigt. Besonders ist die Mitarbeit von Praktikern der EB hervorzuheben.

Die Arbeit von DEWE/FRANK/HUGE („Theorien der Erwachsenenbildung“, 1988) erhebt den Anspruch, ein Handbuch zu sein. Ein Handbuch aber stellt besonders in der Erziehungswissenschaft eine spezielle Literaturgattung dar: Es kann nicht einfach das Wissen, die Klassiker und die Paradigmen präsentieren, weil dazu die Identität der EB als Disziplin nicht genügend gefestigt ist. Konsequenz: Handbuchautoren müssen nach eigenem Gutdünken einen Entwurf des jeweiligen Bereichs konsistent präsentieren. Sie müssen sich nicht nur selektiv, sondern auch konstruktiv verhalten. Dabei entsteht fast unbeabsichtigt neue Theorie. Diese Umstände machen das Buch von DEWE/FRANK/HUGE interessant. Sie entfalten auf einem weitgehend verständlichen Niveau ihre Theorieperspektive zur EB und ermöglichen zudem noch denjenigen Wissenschaftlern, deren Theorien sie rezipieren, Kritiken und Kommentare abzugeben. Das Handbuch informiert über den Status der EB zwischen Lebenspraxis und Wissenschaft, über system- und verhaltenstheoretische sowie kultur- und sozialisationstheoretische Ansätze in der EB.

KADES Buch zur Teilnehmerfrage („Erwachsenenbildung und Identität“, 1989) stellt nicht nur hohe Ansprüche; es erfüllt sie auch akribisch und überzeugend. Es rekonstruiert unvoreingenommen und weitgehend ohne pädagogisch-moralisierende Voreinstellungen die Perspektive, mit der Teilnehmer Angebote der EB für sich rezipieren (auch: instrumentalisieren) und mit ihren Identitäts- und Lebensproblemen in Verbindung bringen. Die Ambivalenz, die dem Unternehmen anhaftet, rührt daher, daß KADE gelegentlich Formen der

Instrumentalisierung von EB negativ, nämlich als Nicht-Bildung beurteilt oder als Regression sieht. Damit unterläuft er an manchen Stellen seine eigenen Ambitionen.

2. Theorien und Diskussionsbeiträge zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung

WILTRUD GIESEKE („Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität?“, in: GIESEKE u. a. 1988, S. 11–27) argumentiert im wesentlichen auf der Grundlage einer Kriterienorientierung und in Anlehnung an die Strukturen der klassischen Professionen. So stellt sie zunächst zwar fest, daß die Struktur der Tätigkeit (EB) und ihr gesellschaftlicher Stellenwert „durchaus die Bedingungen für eine professionelle Entwicklung“ hergeben (S. 11); das Argument führt jedoch zu Defizitdiagnosen für die Praxis. Sie lokalisiert das Professionalisierungsproblem auch im wissenschaftlichen ‚Establishment‘ (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979). Es fehle nämlich „eine von Allen akzeptierte und praktizierte Bezugswissenschaft, die handlungsleitend ist und identitätsstiftende Funktion übernimmt. (...) Erwachsenenpädagogik ist aber nicht die allen gemeinsame Bezugswissenschaft“ (ebd.). Die Autorin wählt also nicht den Weg, von der Struktur der Aufgabe her zu argumentieren, sondern sie geht von Strukturen klassischer Professionen aus und stellt Defizite fest.

GIESEKE argumentiert allerdings nicht nur auf theoretischer Ebene; sie hat sich im Rahmen von Fallstudien mit der „beruflichen Sozialisation von Erwachsenenpädagogen“ (S. 27) befaßt. Wesentliche Ergebnisse: „Sie [die Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter-HPM] erleben sich den Kursleitern gegenüber in einer ambivalenten Rolle; einerseits wollen sie eine gute kooperative Beziehung aufbauen, andererseits haben sie Kontroll- und Aufsichtsfunktionen, für die sie sich selber nicht kompetent fühlen. (...) Das Überleben und Funktionieren im institutionellen Gefüge ist hier die Handlungsorientierung, die auch das Lerninteresse steuert. Pädagogische Begriffe, die scheinbar eine inhaltliche Abklärung erfahren haben, übernehmen (...) Bindegliedfunktion. (...) Pädagogisches Fachwissen wird also nicht wie selbstverständlich als professionelles Handeln auf die verschiedenen Situationen angewandt“ (S. 16f.).

In ihrem Konzept geht GIESEKE davon aus, daß sich ein besonderer beruflicher Habitus entwickelt, „der zu feldadäquaten psychischen Dispositionen führt“ (S. 19). Dabei wird aber nicht zureichend geklärt, wie der Habitusbegriff BOURDIEUS, der einem kunst- und kultursoziologischen Kontext entstammt, für das professionelle pädagogische Handeln nutzbar gemacht werden kann. Die Entwicklung des beruflichen Habitus der HPM sei im Kern geprägt von paradoxen Anforderungen und Strukturen (vgl. S. 23). „So wird (...) der pädagogischen Arbeit, was das auch immer sei, hohe Anerkennung zuteil. Es ist aber das schlechte Gewissen, das Über-Ich bei der Realisierung der Arbeit, dem man so selten gerecht wird. (...) Insgesamt gesehen fehlt das Zusammendenken planerisch-inhaltlicher Ideen mit den Routinen der Organisations- und Verwaltungsarbeit“ (S. 24).

GIESEKE reizt mit ihrer Argumentation das traditionelle soziologische Professionsverständnis bis an seine Grenzen aus. Allerdings kann sie zwei wesentliche Probleme nicht in den Blick bekommen: Es wäre zunächst nötig, die Struktur pädagogischer Professionalität als *eigenen* Typus professionellen Handelns auszuweisen; dann erst wären diese allgemein-pädagogischen Überlegungen für die EB zu spezifizieren.

TIETGENS („Professionalität für die Erwachsenenbildung“, in: GIESEKE u. a. 1988, S. 28–75) sieht als Grund und Problem der Professionalisierungsdebatte den Umstand, daß die EB einen analytischen Begriff als Kampfbegriff benutzt habe. So sei „eine argumentative Schiefelage“ entstanden (S. 36). Inhaltlich wäre demgegenüber nach TIETGENS „Professionalität als situative Kompetenz“ zu bestimmen (S. 37). Professionalität würde demnach bedeuten, „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. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken“ (S. 37).

Die Praxis der professionellen Selbstdeutung der HPM sehe allerdings anders aus; (nicht nur) aufgrund der Analyse von 150 HPM-Interviews sieht TIETGENS das Problem einer Punktualisierung des Alltagshandelns (vgl. S. 46). „Was bleibt, ist der Eindruck, permanent kurzatmigen Anforderungen unterschiedlichster Art zu erliegen, wobei hier der Manager, da der Fachexperte und dort der Therapeut gefragt ist“ (ebd.). Allerdings interpretiert TIETGENS diese Empfindung der Praktiker nicht als Wehleidigkeit, sondern als „Konsequenz von Arbeitsbedingungen, die kaum etwas anderes als punktuelles Handeln erlauben“ (S. 47). Wesentlich kritikwürdiger findet TIETGENS den Umstand, daß in den analysierten Interviews sehr wenig von Inhalten und pädagogischen Tätigkeiten die Rede sei. Das gelte auch für die Kommunikation mit Kursleitern. „Das heißt, an einer Schnittstelle des Planungshandelns, an der Kompetenz, und zwar erwachsenendidaktische, gefragt ist, wird diese nicht thematisiert. (...) Sie [die HPM] erfüllen diese Aufgaben (...) recht ansehnlich. Aber sie merken es gar nicht. Sie wollen es auch vor sich selbst nicht wahrhaben. Sie können es anderen auch nicht mitteilen“ (S. 48).

Die Ursache sieht TIETGENS darin, daß die begriffliche Fassung für das, was man tut, fehle, weil das Pädagogische offenbar nur für die unmittelbare Interaktion reserviert sei. „Die Programmgestaltung ist in den Augen derer, die sie betreiben, nichts ‚Pädagogisches‘“ (S. 49). Dies deckt sich mit den Ergebnissen von GIESEKE. Auch VENTH („Berufseinführung und Fortbildung als Elemente professioneller Erwachsenenpädagogischer Berufsausübung.“ In: GIESEKE u. a. 1988, S. 118–132) diagnostiziert den Hiatus in der Selbstrepräsentanz der HPM: Die „Engführung auf das Unterrichten wird zwar als Mangel (...) erkannt, häufig aber im gleichen Atemzuge weiter vorangetrieben, wenn als Gegenstand einer Professionalitätsthematik unter der Hand nur noch die kursleitende Tätigkeit zur Rede steht“ (S. 120). VENTH zieht daraus die Konsequenz einer „ein- und weiterführenden Bildung für hauptberuflich pädagogisch Tätige“ (S. 123).

SCHÄFFTERS Ziel ist es, grundsätzlich von normativen Vorstellungen pädagogi-

scher Professionalität loszukommen („Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern in der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung“, in: GIESEKE u. a. 1988, S. 76–117). So will er eine Theoriebildung vermeiden, die auf der Grundlage von Defizithypothesen aufgebaut ist. Das hält ihn aber nicht davon ab, den Praktikern eine „Kritik der pädagogischen Larmoyanz“ (S. 76) entgegenzuhalten. Ihnen fehle das „positive thinking“ (S. 79), und sie fänden ihre Identität mit sich und den Kollegen nur im Leiden am Beruf. Darüber würde vergessen, Erfolge zu sehen und die Institution als handlungsermöglichenden Kontext zu erkennen (S. 77). Dem ist man zwar zuzustimmen geneigt, man kommt allerdings kaum umhin, hierin eine Defizithypothese zu sehen. SCHÄFFTERS Therapievorschlagn besteht im berufsbezogenen „Herausbilden eines positiven Selbstkonzepts von Pädagogen“ (ebd.).

Wie ist das theoretisch zu fundieren? Die Bestimmung der tätigkeitsfeldspezifischen Kompetenzen dürfe sich nicht „an extern entwickelten Qualifikationsanforderungen orientieren, sondern hat sich auf die Beschreibung alltäglicher Fähigkeiten zu beziehen“ (S. 81). Instrukтив sind entsprechende Überlegungen zur Entstehung von Handlungskompetenz in der EB. Hier geht SCHÄFFTER von der „*Organisation des Kontextwechsels*“ (S. 82) aus, die bei Berufsbeginn als „Initiation“ (ebd.) erkennbar sei und als Krise erlebt werde. „Eine Information aus dem einen Kontext erhält in dem anderen bereits *durch den Prozeß der Rezeption* einen abweichenden Sinn. Aus dieser für unterschiedliche Sinnkontexte konstitutiven *Interdependenz* folgt, daß nur eine ‚lose Koppelung‘ möglich ist, d. h. daß ‚Anschlußverknüpfung‘ immer nur als Selektionsleistungen des rezipierenden, hier des neuen Mitarbeiter[s], (...) verstanden werden können“ (S. 83). Vorgängige Erfahrungen seien demnach als neu zu strukturierendes Material zu interpretieren, das einem neuen Funktionsprimat unterworfen werde (vgl. ebd.).

Im Dokumentationsband der Kommission EB wird die Professionalisierungsfrage zunächst allgemein diskutiert. SCHLUTZ („Wissenschaft ohne Adressaten? Einleitende Überlegungen zum Zusammenhang von Professionalisierung und Wissensproduktion“, in: SCHLUTZ/SIEBERT 1988, S. 7–24) konstatiert zunächst auf der gesellschaftlichen Ebene Irritationen hinsichtlich der Professionalität der EB: Er sieht eine „anwachsende Bedeutung der Weiterbildung für die Gesellschaft“ (S. 9), zugleich aber ein offensichtliches „Desinteresse an der beruflichen Ausgestaltung dieser Aufgabe. Spätestens hier muß man den Verdacht haben, daß *Professionalisierung* der Erwachsenen- und Weiterbildung *gesellschaftlich nicht gewollt ist!*“ (ebd.). Wenn man Professionalisierung als die Herausbildung von Gruppen mit einem besonderen Aufgabenethos, „mit einem Bewußtsein der eigenen Kompetenz, aber vor allem auch der Grenzen [versteht], dann scheint eine solche Entwicklung als objektiv nicht gewollt, weil sie der Funktionalisierung der Weiterbildung, wie sie augenblicklich zu beobachten ist, zuwider liefe“ (ebd.).

Allerdings lokalisiert SCHLUTZ auch Probleme innerhalb der Disziplin EB, die sich die bange Frage stelle, was die Wissenschaft geleistet habe und ob sie bestehen könne (vgl. S. 11). Er sieht Schwierigkeiten darin, daß (mit

LUHMANN/SCHORR gesagt) ein erwachsenenpädagogisches Establishment entstanden ist und damit ein Abziehen der Reflexion aus der Praxis. „In dieser Hinsicht hat die Ausdifferenzierung der Wissenschaft den Sinn, eine kritische Instanz auszulagern“ (S. 14). Man muß allerdings fragen, ob im anderen Fall solche kritischen Gedanken überhaupt möglich wären. In dieser ambivalenten Situation erstaunt es SCHLUTZ nicht, daß „die Argumentationsfiguren in der Wissenschaft zunehmen, die als Selbstlegitimation der Wissenschaft auf Kosten der Praxis interpretiert werden können“ (S. 15). Man kann das so interpretieren, daß das pädagogische Establishment gezwungen ist, seine eigene Permanenz in der Differenz zur Praxis durch Forschung und Reflexion zu sichern (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979).

Das Streitgespräch zwischen ALHEIT und TIETGENS („Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Thesen und Antithesen“, in: SCHLUTZ/SIEBERT 1988, S. 25–39) dokumentiert zwei entgegengesetzte Positionen zur Frage der Profession. ALHEIT moniert „das orientierungslose ‚Oszillieren‘ zwischen immer neuen gesellschaftlichen Moden“ (S. 28). So wachse keine professionelle Identität, weil das notwendige berufliche Wissen zu schnell veralte. Sein Fazit: „Die nicht dementierbare ‚Professionalisierung‘ in der Erwachsenenbildung hat uns von ihrer Professionalität entfernt“ (ebd.).

Dem hält TIETGENS seinen Professionalisierungsbegriff entgegen (vgl. S. 29). Als faktisches Problem der Professionalisierung akzentuiert TIETGENS, daß die HPM zwar ihre Arbeit gut erledigten, sie jedoch kein Bewußtsein von der pädagogischen Dimension hätten (vgl. S. 30). ALHEIT widerspricht mit der polemischen Feststellung: Das „Problem scheint nicht länger darin zu liegen, daß Erwachsenenbildnern eine professionelle Kompetenz *fehle*. Die Schwierigkeit besteht darin, daß sie sich ihrer nicht *bewußt* zu sein scheinen“ (S. 31). ALHEIT spricht auch von einer „fatalen Deutungsrealität“ der HPM (S. 32). Mit Bezug auf die Rezeption von Habitusbegriff und ‚stellvertretender Deutung‘ formuliert ALHEIT seine Kritik an TIETGENS: „Das von ihnen so plausibel skizzierte Kompetenzkonstrukt funktioniert allenfalls in sozialstrukturell sehr homogenen Milieus. Aber sind die noch der ‚Normalfall‘ veranstalteter Erwachsenenbildung?“ (S. 35). ALHEIT fordert konstruktiv, daß die wichtigste Kompetenz der Erwachsenenbildner die Fähigkeit sein solle, „bei Individuen und Gruppen diejenigen ‚Potentiale‘ zu entdecken, die Ansatzpunkte eines Prozesses zu größerer Autonomie und Selbstbestimmung werden können. Dazu reicht es in aller Regel nicht aus, für Deutungen sensibel zu sein“ (S. 38; vgl. auch S. 39, wo er von „parteilicher Professionalität“ spricht).

ALHEITS problematische Vorannahme besteht m. E. darin, daß er die Professionellen als Personen sieht, die sich selbst ihren Tätigkeitsbereich offensiv erschließen können. Es ist aber für professionelles Handeln typisch, daß ein Bedarf oder bestimmte Notlagen nicht erzeugt oder gefördert werden dürfen – der Professionelle muß warten können, bis in der Lebenspraxis Probleme auftreten und wahrgenommen werden. Sie lassen sich nur in begrenztem Umfang „herbeidefinieren“ (vgl. HARNEY/KRIEG 1983). Pädagogik, die offensiv Handlungspotentiale erschließen will, steht in Gefahr, soziokratische oder psychokratische Tendenzen auszuprägen.

W. GIESEKE („Zu den Unwegsamkeiten der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung – Forschungsergebnisse zu einer inneren Bestandsaufnahme“, in: SCHLUTZ/SIEBERT 1988, S. 233–256) spricht in ihrem Beitrag den Hiatus zwischen Pädagogik und Organisation unter mehreren Aspekten an: „Pädagogische Qualifikationen gelten, obwohl zentral diskutiert, als sekundär, als ergänzend nach dem Studium nachholbar, wenn auch unabweisbar notwendig“ (S. 236). Aufgrund des Übergewichts der Organisationstätigkeit sei dann die Funktion des Pädagogischen primär darin zu sehen, daß das schlechte Gewissen gespeist würde (S. 237). Das makrodidaktische Handeln werde nur als organisatorisches Handeln wahrgenommen. GIESEKE faßt diese Widersprüchlichkeit zusammen im Begriffspaar „Pädagogik versus Verwaltung“ (S. 244). Verwaltung werde als Abhängigkeit, Vorgaben, als festgefügt empfunden, als Kontrolle und Routine, während Pädagogik als Entfaltung und Kreativität wahrgenommen werde (vgl. ebd.). Zudem bestehe bei den HPM eine ausgeprägte Wissenschaftsfeindlichkeit und eine Distanz zur Fortbildung (vgl. S. 236f.) – beides, obwohl bestimmte Probleme von den HPM als schmerzlich erfahren werden: so die Zusammenarbeit, Fortbildung und Einstellung von Kursleitern, die Frage der Hospitation und der Kontrolle (vgl. S. 250). In diesen Behauptungen schwingt unterschwellig der Vorwurf an die Praktiker mit, daß ihre Situationsinterpretation radikal falsch sei. Das ist denkbar. Allerdings wäre auch zu überlegen und zu untersuchen, ob die HPM-Arbeitsplätze vielleicht unter falschen Voraussetzungen von Politik und Verwaltung strukturiert wurden.

3. *Erwachsenenbildung zwischen Politik, Therapie, Bildung und Organisation*

MADER behandelt die Frage der Überschneidungsbereiche grundsätzlich („Individualität als soziales Problem von Bildung und Therapie“, in: TIETGENS 1987, S. 66–86). Er betrachtet den Zusammenhang von Bildung, Beratung und Therapie und geht diese Problematik im Rahmen von Philosophie und Soziologie grundlagentheoretisch an. Ausgehend von BECKS These eines Individualisierungsschubs (vgl. BECK 1986, S. 123f.), stellt MADER die Frage, ob es tatsächlich einen Zwang zur Individualisierung des eigenen Lebenslaufs gebe (S. 67). Er hält BECKS Position die Frage von LUHMANN (1984, S. 362) entgegen, ob nicht das Insistieren auf Individualität als angemessene Selbstbeschreibung eine Zumutung für das Individuum darstelle und dieses letztlich in die Sinnlosigkeit treibe.

Den Bezug zur EB stellt MADER so her: „Um hinreichend gebildet zu sein, muß ein individuelles Profil erworben werden. Da dies aber stimmig nur unter Einbeziehung der ganzen Biographie und Persönlichkeit des Teilnehmers möglich ist, gerät Bildung (...) notwendigerweise in gleiche Spuren wie die Therapie. Unverhofft steht die ganze Existenz auf dem Spiel“ (S. 73). Dies gelte für den Selbsterfahrungskurs, die Rhetorikübung, aber auch für die kritische Reflexion der Datenverarbeitung (vgl. ebd.). Als Lösung der unterschweligen Therapieproblematik bietet MADER eine didaktische Integra-

tion von Lebenswelt-, Stoff- und Biographieorientierung (vgl. S. 84). Offenbar beschreibt hier MADER das, was OEVERMANN (1979) die prophylaktisch-therapeutische Komponente in der Pädagogik nennt. Er kann allerdings keinen präzisen Trennungsstrich zur klassischen Therapie ziehen, den man professionstheoretisch begründen kann: In pädagogischen Situationen wird in der Regel nur der Therapiebedarf aufgearbeitet, der in der aktuellen Situation entsteht bzw. themenspezifisch geäußert werden kann.

BIELERS Beitrag läßt sich als Hinweis zum konkreten Verhältnis zwischen EB und Therapie lesen („Zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung zwischen Beratung und Therapie: Irrwege – Auswege – Wege“, in: TIETGENS 1987, S. 86–103). Es geht um das Eindringen des „Psychobooms“ in die Volkshochschulen (S. 88). Die entstandenen Probleme führt BIELER darauf zurück, daß immer mehr therapeutisch und missionarisch ambitionierte Kursleiter in die VHS kamen und auch ihre Klientel mitbrachten (S. 90). Insbesondere die humanistische Psychologie sieht er als problematisch an, weil sie pädagogischer Professionalität aufgrund ihres ganzheitlichen Anspruchs entgegenwirke. „So finden anstatt auf Freiwilligkeit und Verbindlichkeit beruhende Erwachsenenbildung potentiell ideologisch motivierte Umerziehung, Missionierung statt“ (S. 97).

A. WACKER und H. WELZER („Arbeitslosenforschung und Weiterbildungsaktivitäten“, in: TIETGENS 1987, S. 86–103) betrachten einen speziellen Überschneidungsbereich zwischen Beschäftigungssystem, Sozialpolitik und EB. In ihrem instruktiven Beitrag verweisen die Autoren zunächst auf die objektiven Funktionen der Weiterbildung, wie z.B. Entlastung des Arbeitsmarktes, Erhalt der Arbeitskraft und gesellschaftliche Integration (S. 106). Entsprechend hätte die Weiterbildung temporäre Verbleibsangebote zu machen, Qualifizierungsmaßnahmen in bezug auf neue Anforderungssituationen durchzuführen und den betroffenen Individuen diese plausibel zu machen (S. 107).

Die Problematik und die Aporie, die dadurch entstehe, lasse sich durch die sogenannte „Bildungskumulationshypothese“ (S. 109) belegen. Sie besagt, daß Personen mit einer guten Allgemein- und Berufsbildung weit häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen als Personen mit einem niedrigeren Bildungsniveau (S. 108). Dies sei ein Siebeffekt, der den Anteil von schwer Vermittelbaren durch Weiterbildung noch in die Höhe treibe. Generell favorisieren die Autoren Paketlösungen, bei denen vorbereitende, qualifizierende und nachbereitende Maßnahmen im Kontext einer individuell sinnvollen Lebensperspektive zu organisieren wären (S. 113). Für die praktische Weiterbildung sehen WACKER/WELZER das Problem, daß funktionale Qualifizierungsprozesse und sozialpädagogische Komponenten stark zunehmen können (S. 115); aber von einer „Degradierung für politische Zwecke“ (SIEBERT) mögen sie nicht sprechen.

O. SCHÄFFTER behandelt das Verhältnis von Pädagogik und Verwaltung in der EB („Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung“, in: TIETGENS 1987, S. 147–171). Er versucht Organisationstheorie und EB in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Das führt zu neuen

und erstaunlichen Perspektiven auf die Professionalisierungsdebatte. Zunächst plädiert er für ein revidiertes Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis: Es sei „nicht sinnvoll, Deutungsmuster und Problembeschreibungen aus dem Wissenschaftssystem ungebrochen in Praxisbereiche transferieren zu wollen, um sie dort zu wissenschaftlich legitimierten Defizitbehauptungen und darauf bezogenen Lösungsverfahren zu instrumentalisieren“ (S. 148). Der Autor geht davon aus, daß erst eine optimale Distanz zwischen Alltag und Wissenschaft die „gesellschaftliche Relevanz des Wissenschaftssystems begründet (. . .). Erst aus dem Kontrast zum Alltagswissen erhält somit eine theoretische Aussage den Charakter eines wissenschaftlichen Deutungsangebotes mit einem besonderen Informationswert“ (ebd.).

Inhaltlich grenzt sich SCHÄFFTER von einer Richtung der Organisationstheorie ab, die Präferenzen für „straffe Entscheidungswege, enge kausale Interdependenzen, Input-Output-Kontrollen“ zu ihrem Zentrum macht (S. 150). Stattdessen empfiehlt er das Konzept der „lose verkoppelten Systeme“ (S. 154). Was ist damit gemeint? „Es geht (. . .) um das Phänomen, daß zwischen autonomen (. . .) Sinnkontexten auch bei intensivstem technischen Einsatz im besten Falle nur ‚Begegnungen‘ möglich werden, aus denen heraus jeder Bereich nur die für ihn spezifischen Wahrnehmungen machen und die für ihn bedeutsamen Konsequenzen anschließen kann. Bei machtvoll durchgesetzter Verknüpfung werden die Autonomie und dadurch wichtige Merkmale der beteiligten Kontexte verletzt“ (S. 162). Was bedeutet das aus der Sicht von Pädagogik und EB? SCHÄFFTER gewinnt daraus ein Kriterium für pädagogisches Organisationshandeln: Wenn das Aufeinanderbeziehen von unterschiedlichen sozialen und personalen Kontexten der Konstitution von Lernanlässen diene und zu didaktischem Handeln führe, könne von pädagogischen Tätigkeiten gesprochen werden – „unabhängig davon, auf welche ‚Sachebene‘ sich die Organisationsentscheidung bezieht“ (S. 165).

Die praktische Bedeutung dieser Überlegungen läßt sich am Beitrag von UFERMANN („Organisationspraxis und institutionelle Handlungsspielräume an Volkshochschulen“, in: TIETGENS 1987, S. 172–192) erkennen. Er betrachtet als Praktiker den Umgang mit Organisationsstrukturen an Volkshochschulen. Der Umstand, daß die Volkshochschule als Bestandteil der Kommunalverwaltung zu sehen ist, „wird in der Regel als Fessel für die Entwicklung pädagogischer Kreativität verstanden“ (S. 173). Demgegenüber betont UFERMANN aber, „daß eine Einbindung in die Kommunalverwaltung auch Vorteile besitzt und die Spielräume im einzelnen ausgelotet werden müssen“ (ebd.). Dazu sei „VHS-Verwaltungsprofessionalität erforderlich, die nicht nur alle Verordnungen kennt, um sie zu befolgen, sondern auch um sie den Besonderheiten der VHS anzupassen“ (S. 174). Die Institution wird hier also auch als Möglichkeit von Innovationen interpretiert und nicht nur – wie üblich – als strukturelles Hindernis.

4. *Soziologische Theorien der Erwachsenenbildung und die Identität der Disziplin*

DEWE/FRANK/HUGE beginnen mit einer Diagnose der Disziplin EB: Ihr vorparadigmatischer Zustand komme „darin zum Ausdruck, daß sie dazu neigt, ihre Theorieperspektiven und Untersuchungsobjekte mehr oder weniger unreflektiert auszudehnen und die Möglichkeiten der Wissenschaft bezüglich praktischer Probleme zu überschätzen“ (DEWE/FRANK/HUGE 1988, S. 17). Es erstaunt dann aber, daß sich die Autoren für ein Wissenschaftsmodell entscheiden, das sich an den Erfordernissen der Praxis der EB orientieren soll. So fordern die Autoren: EB habe „sich letztlich nicht nur an den Standards der Logik von Forschung, von Erkenntnisfortschritt zu bewähren, sondern an den Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Praxis (...). Der Maßstab ihrer Beurteilung muß darin gesehen werden, inwieweit sie lebensweltlich adäquate Lösungen für die praktischen Handlungsprobleme in ihrem Aktionsfeld produzieren“ (S. 19). Genau dies wird aber gerade kontrovers diskutiert. Damit wird nicht nur die EB ausschließlich als „angewandte“ Wissenschaft definiert; es findet auch eine Konzentration auf die Interaktionsebene statt, die besonders für die EB theoretisch nicht ausreicht.

Die Autoren befassen sich auch mit der Frage, ob wissenschaftliche Theorien Handlungspläne für Praktiker sein können und inwiefern EB als Vermittlungswissenschaft aufzufassen sei (vgl. S. 25). „Eine Theorie der Erwachsenenbildung kann (...) keine konkreten Handlungsanweisungen und Regelanwendungen (...) für die private und berufliche Lebenspraxis anbieten“ (ebd.). Diese sicher richtige Aussage erstaunt den Leser nach den eben dargestellten Aufgabendefinitionen für die Disziplin EB. Die Autoren wollen letztlich für die wissenschaftliche EB darauf hinaus, „Handlungsprobleme der erwachsenenpädagogischen Praxis stellvertretend für ebendiese zu deuten, bzw. zu reflektieren“ (S. 26). An den Vorbehalten der Praktiker gegen Wissenschaft und Fortbildung zeigt sich allerdings, daß diese Konzeption nicht unproblematisch ist.

Hintergrund der Argumente von DEWE/FRANK/HUGE ist offenbar das Modell von Professionalität, Lebenspraxis und Wissenschaft, wie es von OEVERMANN (vgl. z.B. 1983) vertreten wird. Dieser gewinnt seine Theorie allerdings mit Blick auf die klassischen Professionen. Entsprechende Probleme werden bei den Autoren deutlich, wenn sie die Struktur professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns „als widersprüchliche Einheit von Theorieanwendung und Befähigung, den jeweils mit der Person des Teilnehmers verbundenen ‚Einzelfall‘ zu verstehen“ (DEWE/FRANK/HUGE 1988, S. 30) definieren. Ohne Bezug auf OEVERMANN wird dessen (problematisches) Professionsmodell auf die EB übertragen, deren Aktionsmodus nicht nur Interaktion, sondern auch Organisation ist – ein Problem, für das OEVERMANN nur wenig zu bieten hat.

Hinsichtlich der Forschungstätigkeit der EB kommt es ihnen darauf an, „daß die wesentliche Funktion wissenschaftlicher Theoriebildung in der Aufdeckung der objektiven Sinnstruktur (...) vorfindbarer Handlungen in Erwach-

senenbildungsprozessen besteht und entsprechend ihre praktische Funktion in der Rückvermittlung ihrer so vorgenommenen Aufdeckungs- und Rekonstruktionsleistungen in ebendiese erwachsenenpädagogische Praxis zu sehen ist“ (S. 32). Wieder findet sich eine Konzentration auf die Interaktionsebene. Themen wie Institution, Organisation, Kontrolle, Selbstverständnis, curriculare und fachdidaktische Probleme erscheinen sekundär. Zudem muß man natürlich darauf hinweisen, daß OEVERMANN die Frage einer „Rückvermittlung“ immer schon sehr skeptisch eingeschätzt hat, weil ihm bei nicht-professioneller Wissensanwendung die Technokratieproblematik kaum handhabbar zu sein schien.

Die Autoren befassen sich in den Hauptteilen des Handbuches mit bildungs- und polit-ökonomischen, lerntheoretischen und systemtheoretischen Konzepten einerseits sowie kultur- und sozialisationstheoretischen Ansätzen (Hermeneutik, Rollentheorie, symbolischer Interaktionismus, Wissenstheorie, Deutungsmuster und Habituskonzept) andererseits. Die drei letztgenannten Theorien sind zur Zeit von besonderem Interesse.

Die Auseinandersetzung mit dem wissenstheoretischen Ansatz eröffnen DEWE/FRANK/HUGE, indem sie zwei Positionen gegenüberstellen: Entweder sei das Alltagswissen nur instrumentell ein didaktischer Anknüpfungspunkt (vgl. S. 170), oder aber das Alltagswissen sei zentraler Gegenstand von EB. „Somit kann in der ‚Logik‘ dieses Ansatzes die Transformation von Wissensbeständen nicht als ein Transport von ‚Dingen‘ über Kanäle verstanden werden, sondern als eine Übersetzungsarbeit (...). D.h. es können nicht die alltäglichen Wissensbestände durch wissenschaftliche Erklärungen ersetzt werden, vielmehr kann dieses sozialwissenschaftliche Wissen auch folgenreich werden, wenn es von den Teilnehmern zu einer *Revision ihres alltäglichen Wissens* angenommen wird“ (S. 176). Die Kernfrage sei daher, was geschehe, wenn wissenschaftliches, systematisches Wissen der Pädagogen auf das bewährte Alltagswissen der Teilnehmer treffe (S. 177). Wieder wird der Theoriebedarf der EB nur als ein situativer verstanden. Zudem scheint es wesentlich um die *Vermittlung* (nicht den praktischen professionellen Gebrauch) von wissenschaftlichem Wissen zu gehen. Die Frage der professionellen pädagogischen Wissensbasis des Pädagogen – zur Zeit viel diskutiert – bleibt außen vor.

Die deutungsmustertheoretische Perspektive (S. 184) wird ebenfalls angesprochen: „Deutungsmuster (...) beziehen sich auf das in einem Selbst- und Weltbild zugrundeliegende Muster“ (ebd.). Sie dienen der Strukturierung und Verarbeitung von Ereignissen und der Erhaltung von Deutungs- und Handlungsfähigkeit (S. 190). Das Problem der Darstellung liegt in einer Zwiespältigkeit: Deutungsmuster erscheinen einmal als feste Tiefenstruktur, die fast grammatikalischen Status hat (vgl. ebd.); zum anderen aber werden Deutungsmuster im Rahmen eines pädagogischen Optimismus als „wandlungsfähig“ (S. 191) angesehen. Was kann die Pädagogik tun? „Pädagogisches Handeln bemüht sich (...) [um die] ‚verbesserte‘ (also: aufgeklärte) Explikation dessen, was der lernende Erwachsene in seiner Alltagspraxis mehr oder weniger fehlerhaft schon weiß. In der Perspektive des Deutungsmusteransatzes wären Lernprozesse“ als Deutungsprobleme zu interpretieren (S. 193). Hierbei

komme ein (nicht näher erläutertes) „sokratisch-mäeutisches Verfahren“ zur professionellen Anwendung (vgl. S. 195).

Die „strukturalistische Bildungstheorie des Habitus“ (S. 199 ff.) wird primär auf den Teilnehmer der EB bezogen. Was bei dieser Rezeption des BOURDIEUSCHEN Habituskonzepts erstaunt, ist die Interpretation in Richtung „objektive Sinnstruktur“. Die in der aktuellen Diskussion drängende Frage eines ‚erwachsenenpädagogischen Habitus‘ wird nicht angesprochen. Die Autoren behaupten, es gehe „dem strukturalistischen Habituskonzept um die Rekonstruktion des objektiven Strukturgehalts der EB jenseits von Bewußtsein und Handlungsintentionen“ (S. 199). Sie präzisieren dann die Frage: „Was ist die *objektive* Sinnstruktur der von Subjekten getragenen Erwachsenenbildung?“ (S. 201). Der Habitusbegriff wird also aus der Perspektive der OEVERMANN-SCHEN Methodologie gedeutet. Demgegenüber wäre der Habitus als das zu begreifen, was sich spontan selektiv zur objektiven Sinnstruktur verhält und so in deren situative Produktion eingreift, sich objektiviert. Der Habitus erscheint zudem, analog den Deutungsmustern, einmal als eher unveränderbar (S. 210); an anderer Stelle wird er mit pädagogischem Optimismus versehen: „Die Erwachsenenbildung kann als (...) Prozeß der Transformation des *sozialen* Habitus in einen *gebildeten* Habitus verstanden werden“ (S. 212).

5. *Die Teilnehmerfrage in der Erwachsenenbildung als Ausgangspunkt der Theorie*

KADE untersucht, wie Angebote der EB von den Teilnehmern zur Bearbeitung ihrer Identitätsprobleme genutzt werden. Es wird ein radikaler Perspektivenwechsel vollzogen, indem EB zunächst völlig unabhängig von den bildenden und pädagogischen Handlungsintentionen der Profession und der Disziplin interpretiert wird. EB in KADES Verständnis ist Resultat der Aneignungsprozesse. Bildung ist dabei nur eine mögliche Form der Aneignung. KADES zentraler Begriff ist der der Identität. Er faßt „Identität als theoretisches Konzept zur Thematisierung der Teilnehmer“ (KADE 1989, S. 18). Identitätskrisen werden als Sinn- und Orientierungsverlust aufgefaßt, der aus der Auflösung traditioneller überindividueller Weltbilder resultiere. „Unter Bezugnahme auf die Individualisierungsthese von BECK (1986) wird die Ambivalenz der Identitätssuche herausgestellt: Die Freiheit, aber auch der Zwang, eine individuelle Identität ausbilden zu müssen“ (S. 20).

Der Autor grenzt sich scharf gegen pädagogisierende Konzepte einer identitätsorientierten Teilnehmerforschung ab, wie sie z. B. von SIEBERT und BUSCHMEYER u. a. vertreten werden (S. 26). Er kritisiert, daß jene Ansätze den Teilnehmer schon zu einem Zeitpunkt didaktisieren würden, „wo sie ihn als eigenständiges Moment der Bildungspraxis noch gar nicht zur Kenntnis genommen haben. Sie bleiben verhaftet in der Perspektive des erwachsenenbildnerisch Handelnden (...). In welcher Weise Teilnehmer tatsächlich dem Bildungsprozeß identitätsrelevante Seiten abgewinnen, bleibt ihnen jedoch verborgen“ (S. 27).

Das Ergebnis von KADES Untersuchungen läßt sich mit der Unterscheidung von drei Bedeutungstypen von EB zusammenfassen: Er nennt erstens „Identitätsentwicklung über Bildung“ (S. 275). Bei diesem Typus gehe es um die Aufhebung eines erfahrenen Widerspruchs mittels themenbezogener Lernprozesse (ebd.). Als zweiten Bedeutungstyp nennt KADE „Identitätserwerb über soziale Zugehörigkeit“ (S. 277). „Der Mangel, aus dem sich das Motiv zur Kursteilnahme ergibt, besteht nicht in den Grenzen, sondern in den Folgen individualisierter Entwicklung, insbesondere dem Verlust sozialer Identität. (...) Zugehörigkeit entsteht nicht, zumindest nicht ausschließlich und primär, über Lernprozesse, sondern durch das institutionell vermittelte Kennenlernen von Personen“ (S. 277). Als dritten Bedeutungstyp von EB nennt KADE „Identitätserhaltung über Tätigkeit“ (S. 278). „Es geht (...) um die Erhaltung einer insofern abstrakten individuellen Identität, als ihr Merkmal das Tätigsein überhaupt ist, gleichgültig gegen den bestimmten Inhalt“ (S. 279).

KADE geht davon aus, daß EB heute als eine Form moderner sozialer Reintegration zu verstehen sei. Sie übernehme Funktionen, die in der vormodernen Gesellschaft den Schichten, Klassen und Traditionen vorbehalten gewesen sei (S. 283). „Der Rückgriff auf archaische Muster der Identitätsbildung, insbesondere durch die Identifikation mit der Institution und dem Kursleiter ist also (...) keineswegs als Rückfall in eine vormoderne Zeit zu interpretieren“ (ebd.). EB stehe in Zusammenhang mit der Verlagerung der Identitätsbildung von der Sozialstruktur auf das Individuum. Individualität werde daher auch tendenziell zur „Form gesellschaftlich standardisierter Identitätsmuster, die (...) mehr das Ergebnis von Identitätsmoden als das individueller Entscheidung (...) [ist]. Erwachsenenbildung als institutionalisierte soziale Realität verkörpert das moderne Motiv der individuellen Machbarkeit und Konsumierbarkeit gesellschaftlicher Lebensverhältnisse“ (S. 285). KADE unternimmt also eine Reinterpretation der BECKschen Thesen für die EB. Dennoch kann er sich nicht ganz von einer pädagogisch-moralisierenden Kommentierung der anscheinend parasitären „Benutzung“ der EB lösen.

Aus seinen Untersuchungen ergibt sich für KADE ein neues Verständnis von EB, und zwar als „Bereich, in dem sich Handlungskontexte überschneiden, nämlich der pädagogische, an der Bildungsaufgabe orientierte Kontext des Kursleiters und der lebensweltliche, an Identitätsproblemen orientierte Aneignungskontext der Teilnehmer“ (S. 326). Der Disziplin EB schreibt er ins Stammbuch, daß die Teilnehmer jenseits jeder normativ postulierten Teilnehmerorientierung sich schon längst autonom orientierten und von der EB Gebrauch machten. „Sie konstituieren sich ihren Kurs allerdings in einem anderen Sinne, als dies (...) von dem normativen Bildungsanspruch her gedacht war. Es ergibt sich also die paradoxe Situation, daß die Theorie der Erwachsenenbildung dem konzeptionell hinterher läuft, was die Teilnehmer (...) für sich bereits realisiert haben“ (S. 327). Daß diese erwartbaren, ja evidenten Sachverhalte jetzt erst Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion werden konnten, scheint auf professionelle Deformationen der Disziplin EB zu deuten. Die pädagogisch motivierte starke Identifikation mit Teilnehmern und Praktikern und das Aufgeben der wissenschaftlichen Distanz haben zu blinden Flecken geführt.

6. Probleme und Perspektiven

Offenbar ist die Disziplin EB mit Problemen konfrontiert, die ihre Identität berühren und die Frage nach ihren Zielen und Leistungen aufkommen lassen. Im folgenden Fazit werden drei Punkte aufgegriffen und künftig notwendige Arbeitsschwerpunkte genannt.

- (1) Die Disziplin schwankt zwischen wissenschaftlichen Ambitionen und einem prekären pädagogischen Optimismus und entsprechendem Verantwortungsgefühl. Das führt dazu, daß beide Dimensionen (Grundlagenforschung und engagierte Reflexion) nicht mehr systematisch getrennt werden können. Daher können auch beide Aspekte nicht fruchtbar miteinander verknüpft werden. Theorieproduktion in der EB will meistens beides zugleich sein: Forschung und Reflexion. An den Untersuchungen zur Teilnehmerfrage und an den Zwiespältigkeiten des soziologischen Theorieimports zeigte sich dies besonders deutlich. M.E. wäre konsequent zwischen Forschung und Reflexion zu trennen, damit beides professionell betrieben werden kann.
- (2) Die EB kann die professionelle pädagogische Dignität des Handelns in der Situation offensichtlich nicht spezifizieren und meint, daß die pädagogische Qualität vom (möglichst emanzipatorischen und bildungsfördernden) Lerninhalt abhängig ist (vgl. auch KORING 1989). Dies ist aber eine falsche Perspektive, weil pädagogische Qualität ebenso für den EDV-Kurs wie für die politische Bildung realisierbar sein muß. Nur so ist eine unprofessionelle, moralisierende Pädagogik zu vermeiden, die über die vermeintlich autonome Selektion von Inhalten sich „Funktionalisierungen“ meint entziehen zu können.
- (3) Es existiert noch keine theoretisch fundierte und ausbildungsrelevante Explikation der pädagogisch-didaktischen Komponenten von Planungshandeln, Organisation, Kontrollfunktionen und Fortbildungsaufgaben – obwohl diese Punkte von Profession und Disziplin als neuralgisch empfunden werden. Es scheint eher zu einer neuen Frontstellung zu kommen: Die Wissenschaft sieht das Problem letztlich nur noch in der mangelnden Selbstdeutungskompetenz oder der Larmoyanz der Praktiker, ohne ernsthaft die Möglichkeit zu bedenken, daß die HPM-Arbeitsplätze vielleicht unter falschen Prämissen von der Politik/Verwaltung konstruiert worden sind. Die Praktiker mißtrauen der Disziplin (manifeste Wissenschafts- und Fortbildungsabneigung) und artikulieren entweder einen Bedarf nach universeller Orientierung oder nach konkreten Rezepten – folgen also einem instrumentellen Wissenschaftsverständnis, was wiederum das schlechte (praktische) Gewissen der Disziplin nährt.

Rezensierte Bücher

DEWE, B./FRANK, G./HUGE, W.: *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch.* (Reihe: *Erwachsenenbildung und Gesellschaft.*) München: Hueber 1988. 246 S., DM 38,-.

- GIESEKE, W., u. a.: Professionalität und Professionalisierung. (Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.) Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1988. 155 S., DM 17,-.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989. 346 S., DM 62,-.
- SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. (Tagungsbericht Nr. 17.) Bremen: Universität 1988. 308 S., DM 9,-.
- TIEGTENS, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. (Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.) Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1987. 201 S., DM 17,-.

Literatur

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- HARNEY, K./KRIEG, B.: Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. Überlegungen zur Professionsstruktur der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33 (1983), S. 303-312.
- KORING, B.: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984.
- OEVERMANN, U.: Struktureigenschaften pädagogischer Interaktion. Vortragsskript. Frankfurt/M. 1979.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983, S. 113-155.

Abstract:

Theory and Professionalization in Adult Education

The elaboration of adult education as an academic discipline is discussed controversially. The problems in question concerning this development are the professionalization of the practical dimension, the structure and the function of theory, and the clientele. With referral to recent publications, this article critically analyzes the present state of discussion.

Anschrift des Autors:

Priv. Doz. Dr. Bernhard Koring, Schäferstr. 7, 2000 Hamburg 36.