

dungsbegriff mit durchaus normativen Elementen scheint vertreten zu werden.

Die Beiträge spiegeln zwanzig Jahre der Abteilung Weiterbildung der Universität Graz wider und können so als eine zweifelsohne „produktive“ Zwischenbilanz gelesen werden. Zugleich werfen sie einen Blick auf die Situation der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in Österreich. Leider werden die 16 Beiträge des Sammelbandes nicht näher thematisch eingeführt und insofern wird auch nicht explizit ein Programm entwickelt, aber, so Werner Lenz, „sie geben Anlass sich zu bilden“ (S. 4). Womöglich gibt der Umschlagtext eine weiterführende Auskunft über die Zielsetzung, wenn es heißt: „MitarbeiterInnen und Lehrbeauftragte der Abteilung Weiterbildung denken anders.“ Es ist diese starke und durchaus in den Beiträgen sich niederschlagende Ausrichtung gegen „Vereinnahmung“, das Plädoyer für die Entwicklung von Urteilskraft und der Versuch einer kritischen Stellungnahme, die dieser Sammelband ausstrahlt.

Das Auffällige ist die starke philosophische Ausrichtung, die sich in diesem Band feststellen lässt, wenn es beispielsweise um die „Territorien der Bildung“ (Wilhelm Berger), um das „Erstaunen und Erstarren“ (Wolfgang Haas) geht, oder wenn im Beitrag „Was ist kritische Bildung?“ (Bernhard Wieser) nachgezeichnet wird, wie in der Philosophie seit der Aufklärung kritisches Denken als Programm entfaltet wird. Ein ausdrückliche Bezugnahme auf die gegenwärtige erwachsenpädagogische Debatte, wie auch die angeführte Literatur zeigt, wird in diesen Beiträgen nicht versucht. So erfolgt beispielsweise keine kritische Auseinandersetzung mit dem in Deutschland zentralen Konzept der „Kompetenzentwicklung“.

Bezogen auf den erwachsenpädagogischen Kontext wird das Potenzial kritischer Erwachsenenbildung besonders sichtbar in dem Beitrag „Widerstand als radikale Bildungskritik“ von Daniela Holzer. Die Autorin plädiert für die Akzeptanz von Widerstand gegen Weiterbildung und für die „Anerkennung von Widerstand als unerlässlichen Beitrag zu einer gesellschaftskritischen Diskussion der Bedeutung von beruflicher Weiterbildung“ (S. 87). Auch in der Auseinandersetzung mit Diversität und Interkulturalität wird die Funktion kritischer Bildung sichtbar. So wenn in dem Beitrag „Celebrate Diversity?“ (Annette Sprung)

am Beispiel kommunaler Integration von Migrant/inn/en die Dimension der interkulturellen Kompetenz entfaltet wird oder wenn feministische und genderkritische Perspektiven eingenommen werden (Beiträge von Eva Cendon, Barbara Schrötter und Christine Wächter). Eine selbstreflexive disziplinäre Betrachtung erfolgt in den Beiträgen von Elke Gruber, die „die Nichtwahrnehmung des Berufstandes“ als Ausgangspunkt für eine neue Sicht der Professionalisierung nimmt und von Rudolf Egger, der eine Auseinandersetzung mit biografiethoretischen Konzepten am Beispiel eines Seminars an der Universität Prishtina vornimmt.

Dieses Buch wirft zahlreiche erhellende Schlaglichter auf die Frage, was heute kritische Bildung sein kann. Die Tatsache, dass nicht nur der Sammelband selbst, sondern auch viele der Beiträge ein Fragezeichen in ihrem Titel aufweisen, lässt vermuten, dass ihre grundsätzliche Klärung und ihre jeweilige Kontextualisierung eine Daueraufgabe bleibt. Insofern reiht sich das Buch mit seinen kritischen Streifzügen ein in die Reihe der Auseinandersetzungen mit dem „Zeitgeist“. Erkennbar wird die Kritik an der tendenziellen Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Bildung durch ökonomische und politische Interessen. Die geforderte Haltung „Beziehen wir Stellung im Strom der Zeit – uns selbst bildend“ (Umschlagtext) mag provozieren. Dies dürfte jedoch durchaus im Sinne der Herausgeber sein.

Wolfgang Jütte

Peters, Roswitha
Erwachsenenbildungs-Professionalität

Ansprüche und Realitäten

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 240
Seiten, 22,90 Euro,
ISBN: 3-7639-1898-1

Die Autorin geht von der Annahme aus, „dass trotz der in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung seit Jahren recht beliebten und unbekümmert verwendeten Professions- und Professionalitätsrhetorik die Realität erwachsenbildnerischen Berufs-Handelns kaum den Anforderungen genügen dürfte, die professionstheoretisch begründet an Professionen zu stellen sind“ (S. 9). Es bedürfe deshalb eines „tragfähigen theoretischen Inter-

pretationsrahmens“ (ebd.), d. h. eines theoretisch begründeten Begriffs der Professionalität, um aus der defizitären zu einer professionellen Berufsfrage zu kommen.

Um diesen Begriff erwachsenenbildnerischer Professionalität zu entwickeln, analysiert Peters nach einem einführenden ersten Kapitel die Professionalisierungs-Diskussion der letzten vier Jahrzehnte (Kap. 2), den aktuellen Stand der Professionalität der Erwachsenenbildung (Kap. 3) und die professionssoziologische Theoriebildung im Hinblick auf pädagogische Tätigkeiten (Kap. 4). So vorbereitet, liefert Kap. 5 den eingangs angemahnten Begriff erwachsenenbildnerischer Professionalität. Anschließend werden die Voraussetzungen der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität behandelt (Kap. 6). Es geht hier um das erforderliche Wissen und Können, das Aufgaben- und Rollenverständnis, die Handlungsethik sowie um strukturelle Voraussetzungen. Es folgt eine qualitative Studie, die über den Stand der Professionalisierung Auskunft gibt (Kap. 8 u. 9).

Unter Professionen versteht Peters in Abgrenzung zu Expertenberufen Berufe, die auf „zentrale Fragen der Lebenspraxis“ (S. 68) Einfluss nehmen (Zentralwertbezogenheit), in der Regel in direkter Interaktion mit den Klient/innen stehen, über komplexes Wissen und Können verfügen, das sie ständig aktualisieren und die einer relativ hohen Handlungsautonomie bedürfen, weshalb sie eine berufliche Ethik und kollegiale Kontrolle etablieren (vgl. S. 63–76). Professionen benötigen ein klares Bewusstsein ihrer Aufgaben und Kompetenzen, nicht zuletzt um mit Hilfe eines Berufsverbands die erforderliche Autonomie gesellschaftlich durchsetzen zu können (vgl. S. 169–172). Peters macht deutlich, dass professionelle Anerkennung und Handlungsfreiheit „Qualität“ (S. 171) des Handelns voraussetzt, und sie analysiert die vielen Facetten, die eine solche Qualität ausmachen, von den erforderlichen fachlichen und fachdidaktischen Kenntnissen über das Verhältnis von Wissen und Können bis hin zu berufsethischen Fragen. Die von Peters untersuchten zehn Erwachsenenbildner/innen zeigen kaum professionelles Bewusstsein. Leider erfahren wir sehr wenig über die Daten, die zu diesem Befund führen. Wer sich aber über den Stand der Forschung zur Professionalität der Erwachsenenbildung informieren will, hat mit

dem Buch von Peters eine gute Quelle gewählt.

Als Zentralwert der erwachsenenpädagogischen Profession postuliert Peters die „Bildung“ von Erwachsenen. Sie erachtet es für unverzichtbar, dass Erwachsenenbildner/innen Teilnehmer/innen/wünsche sowie die Anforderungen der Träger und Auftraggeber einer Bildungsmaßnahme mit dem Interesse an Bildung als „zentralem gesellschaftlichem Wert“ (S. 40) vermitteln. Da dies in der betrieblichen Weiterbildung nicht möglich ist, erachtet sie diese nicht für professionalisierbar (vgl. S. 103–113). Für professionalisierbar hält sie zudem nur das „didaktische Handeln“, wozu sie auch die Entwicklung von Lehr- oder Lernmaterialien zählt (vgl. S. 186). Nicht-didaktische Tätigkeiten wie das Management einer Einrichtung, das Marketing und die Personalführung sind nicht professionalisierbar, da sie nicht personen-, sondern organisationsbezogen sind (S. 106).

Mir wird nicht deutlich, warum der Beruf des Erwachsenenbildners/der Erwachsenenbildnerin nicht ganz oder in Teilen ein Expertenberuf sein kann. Natürlich sollten Erwachsenenbildner/innen über ihre gesellschaftliche Verantwortung nachdenken und sich für Bildung als die Entwicklung von Personen einsetzen, wo sie dies für richtig halten. Vielfach sind Pädagog/inn/en jedoch nur Expert/inn/en für die Initiierung, Unterstützung, Evaluation und Organisation von Lernprozessen (vgl. vom Rezensenten: Wie fasst die Andragogik ihren Gegenstand? In *Pädagogische Rundschau* 2001, S. 393–409; ders.: Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag. In *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 2003, S. 376–394). In der betrieblichen Weiterbildung sind sie Expert/inn/en für die Notwendigkeit und die Grenzen von Lernprozessen für den Betriebserfolg und setzen sich für Bildungsprozesse ein, soweit dies möglich ist. Ihre Moral besteht vor allem darin, die Initiierung, Unterstützung und Organisation von Lernprozessen gut zu machen, so wie wir von einem Arzt erwarten, dass er uns kompetent behandelt und von einer Anwältin, dass sie sich für unser Recht einsetzt.

Thomas Fuhr