

# **REPORT 4/2005**

**LITERATUR-  
UND FORSCHUNGSREPORT  
WEITERBILDUNG**

28. Jahrgang

**Professionalität  
Beruf  
Studiengänge**

## Impressum

### REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung  
Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumen-  
tation der Jahrestagungen der Sektion Erwach-  
senenbildung der DGfE  
[www.report-online.net](http://www.report-online.net)

ISSN 0177-4166

28. Jahrgang 2005 – Heft 4/2005

**Herausgebende Institution:** Deutsches Institut  
für Erwachsenenbildung e. V.

**Verantwortlich Herausgebende:** Ekkehard  
Nuissl, Duisburg; Christiane Schiersmann,  
Heidelberg; Horst Siebert, Hannover

**Hefherausgeber 4/2005:**  
**Christiane Schiersmann**

**Beirat:** Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha  
Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zü-  
rich; Elke Gruber, Klagenfurt; Anke Hanft, Ol-  
denburg; Gabi Reinmann, Augsburg; Erhard  
Schlutz, Bremen; Josef Schrader, Tübingen;  
Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen Witt-  
poth, Bochum; Christine Zeuner, Flensburg

**Redaktion im DIE** (Manuskriptannahme,  
Rezensionen): Kornelia Vogt-Fömpe,  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,  
Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398,  
E-Mail [vogt-foempe@die-bonn.de](mailto:vogt-foempe@die-bonn.de)

**Redaktionsassistent:** Christiane Barth

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentli-  
chung angenommen. Der Autor/die Autorin  
versichert, über die urheberrechtlichen Nut-  
zungsrechte an seinem/i ihrem Beitrag ein-  
schließlich aller Abbildungen allein verfügen  
zu können und keine Rechte Dritter zu verlet-  
zen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen  
die Rechte auf die herausgebende Institution  
über.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird  
keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?  
Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter  
**[www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)** ein Feedback zukommen las-  
sen. Geben Sie einfach den Webkey **23/2804**  
ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige  
Interessent/inn/en.

**Recherche:** Unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net)  
können Sie Schwerpunktthemen der Einzel-  
hefte und sämtliche im REPORT erschienene  
Artikel seit 1989 recherchieren. Einzelhefte  
der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem  
zum kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliografische Information der Deutschen  
Bibliothek:** Die Deutsche Bibliothek verzeich-  
net diese Publikation in der Deutschen Natio-  
nalbibliografie; detaillierte bibliografische Da-  
ten sind im Internet über [<http://dnb.ddb.de>](http://dnb.ddb.de)  
abrufbar.

**Satz:** Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

**Herstellung, Verlag und Vertrieb:**  
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19  
E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Internet [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**Erscheinungsweise:** Vierteljährlich, jeweils im  
April, Juli, Oktober und Dezember.

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelhefte  
12,90 EUR (19,90 EUR Ausgabe Dokumenta-  
tion der Jahrestagung der Sektion Erwachse-  
nenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahres-  
abonnement (4 Ausgaben) kostet 30,- EUR,  
für Studierende mit Nachweis 25,- EUR  
jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonne-  
ment läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch  
für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist  
beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

**ISBN 3-7639-1911-2**  
**Best.-Nr. 23/2804**

© 2005 DIE  
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbe-  
halten. Nachdruck und Reproduktion nur  
mit Genehmigung der herausgebenden Insti-  
tution.

# REPORT 4/2005, 28. Jahrgang

**Thema: Professionalität – Beruf – Studiengänge**

## INHALT

Editorial ..... 5

### **Beiträge zum Schwerpunktthema**

*Bernd Dewe*

Der Professionalitätsanspruch der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmer-  
verpflichtung ..... 9

*Michael Schemmann/Jürgen Wittpoth*

Gestufte Studiengänge und Professionalisierung der Erwachsenenbildung  
Reflexionen vor dem Hintergrund erster Erfahrungen an der Ruhr-Universität  
Bochum ..... 19

*Maritta Groß*

Subjektive Lernbegründungen für das Studium der Pädagogik mit  
Studienrichtung Andragogik  
Einblicke in eine qualitative Studie ..... 29

*Wiltrud Gieseke*

Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung  
Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg ..... 37

*Ekkehard Nuissl*

Professionalisierung in Europa ..... 47

### **Forum**

*Erik vom Hövel/Ingeborg Schübler*

Die erwachsenenpädagogische Atmosphäre  
(Wieder-)Entdeckung einer zentralen didaktischen Kategorie ..... 59

**Rezensionen** ..... 69

**Autorinnen und Autoren** ..... 95

| <b>Heft Nr.</b> | <b>Themenvorschau</b>  |
|-----------------|--|
| <b>1/06</b>     | <b>Lehr-/Lernforschung</b><br>Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl        |
| <b>2/06</b>     | <b>Zuwanderung und Migration</b><br>Gastherausgeberin: Veronika Fischer            |
| <b>3/06</b>     | <b>Altenbildung – Altersbildung</b><br>Verantwortlicher Herausgeber: Horst Siebert |
| <b>4/06</b>     | <b>Netzwerke</b><br>Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl                  |

Bitte beachten Sie, dass alle Beiträge ab Heft 1/2006 ein **Peer-Review-Verfahren** durchlaufen. Informationen zum Peer-Review-Verfahren finden Sie auf der Internetseite des REPORTs unter [www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp](http://www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp)

Weitere Informationen zu den **Schwerpunkthemen** finden Sie ebenfalls auf der Website unter [www.report-online.net/vorschau/themen.asp](http://www.report-online.net/vorschau/themen.asp)

## Editorial

Die Weiterbildung befindet sich in ungewissen Zeiten in einem Umbruch. Aktuelle Stichworte sind die zu beobachtende Deinstitutionalisierung verbunden mit einem Bedeutungszuwachs selbstgesteuerter und non-formaler bzw. informeller Lernprozesse, der Ersatz des Bildungsbegriffs durch den Lernbegriff, die Betonung der Eigenverantwortung der Lernenden für die Gestaltung ihrer Lernbiografie sowie die Frage der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Diese Erosion des Weiterbildungsfeldes kann nicht ohne Konsequenzen für die Ausgestaltung der Professionalität der in diesem Feld Tätigen bleiben. Es muss diskutiert werden, was aktuell als Professionalität in diesem Bereich zu fassen ist und wie sie aufrechtzuerhalten bzw. weiterzuentwickeln ist. Dieser Thematik widmet sich die vorliegende Ausgabe des REPORT.

Der Beitrag von Bernd Dewe sieht die Transformation des Wohlfahrtsstaats als zentralen Grund für die Veränderung der beruflichen Profile in der Erwachsenenbildung allgemein, insbesondere in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung an. Er konstatiert in diesem Zusammenhang eine (Wieder-)Unterordnung erwachsenenpädagogischer Berufsrollen und Tätigkeiten unter die Logiken u. a. der Verwaltung und des Marktes. Diese Entwicklung führt seiner Auffassung nach zu einer Substitution von Professionalität durch Verfahren und Manuale bzw. einer Ökonomisierung des Sozialen.

Nicht nur der gesellschaftliche Kontext – und damit das Beschäftigungsfeld, in dem Weiterbildung stattfindet, ändern sich, sondern auch die Ausbildungsgänge durch die Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen. Der Beitrag von Michael Schemmann und Jürgen Wittpoth basiert auf ersten Erfahrungen mit der Einführung der neuen konsekutiven Studiengänge an der Universität Bochum. Die Autoren zeigen, dass ein Rückgang des für den Bereich Weiterbildung zur Verfügung stehenden Stundenumfangs zu beobachten ist. Dieser relativiert sich allerdings, wenn berücksichtigt wird, dass dem eine deutliche Erhöhung der tatsächlichen Teilnahme der Studierenden an den einzelnen Angeboten gegenübersteht. Neben der Quantität wird auch die Qualität im Auge zu behalten sein: Zu Recht weisen die Autoren darauf hin, dass ein auf die erste Stufe, das Bachelor-Examen, reduziertes Angebot neben der Beeinträchtigung des Qualitätsniveaus des Studienangebots auch zu (weiteren) Abstufungen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt führen dürfte. Eine Konzentration des Angebots auf Masterstudiengänge erschwert die Rekrutierung der Studierenden und geht mit der Gefahr eines Abbaus von Studienplätzen einher. Folglich legt sich als hochschulpolitische Strategie nahe, für den Erhalt der Schwerpunkte Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf beiden Ebenen zu kämpfen.

Mit welchen Motiven die Studierenden heute ein Studium der Erwachsenenbildung aufnehmen – noch im Rahmen eines Diplom-Studiengangs – und welche individuellen Begründungen diesen zugrunde liegen, reflektiert der Beitrag von Maritta Groß. Er basiert auf einer qualitativen Erhebung an der Universität Bamberg und ergänzt damit

die zu dieser Thematik vorliegenden quantitativen Befragungen. Die Ergebnisse verweisen auf multikausale und komplexe Studienwahlmotive.

Da es bekanntlich nach wie vor keinen standardisierten Weg in eine professionelle Tätigkeit in der Weiterbildung gibt, spielen Fortbildungsangebote eine zentrale Rolle, um die Betroffenen zu befähigen, ihre Aufgaben kompetent wahrnehmen zu können. Der Beitrag von Wiltrud Gieseke berichtet über eine Befragung zu Fortbildungsbedarfen von Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung, die in Berlin und Brandenburg durchgeführt wurde. Die nachgefragten Themen sind breit gestreut. Die Untersuchung verweist auf einen Mangel an erwachsenenpädagogischen Profilen bei den Weiterbildungsaktivitäten. Dies lässt Wiltrud Gieseke zu der eher pessimistischen Einschätzung gelangen, dass die trägerübergreifende Professionsstruktur den Stand der 1960er Jahre nach wie vor nicht überschreitet. Dies wiederum führt zu der Forderung, zumindest Zusatzstudien mit pädagogischem Wissensprofil als Einstellungsvoraussetzungen anzumahnen.

Auch in Bezug auf Fragen der Professionalität ist es zunehmend erforderlich, die internationale, insbesondere die europäische Perspektive in die Diskussion einzubeziehen. Dies erfolgt in dem Beitrag von Ekkehard Nuissl, der über erste Diskussionen einer europäischen Forschergruppe zu diesem Themenkomplex berichtet. Die Ergebnisse dieses Austauschs beruhigen dann doch ein wenig, denn relativ gesehen scheint die Diskussion um die Professionalisierung und Professionalität im Bereich der Weiterbildung in Deutschland relativ fortgeschritten zu sein. Dieses Fazit darf uns aber keineswegs dazu verleiten, uns auf den erreichten Lorbeeren auszuruhen. Vielmehr macht die Tatsache, dass auch in anderen europäischen Ländern kein geregelter Zugang zu diesem Feld besteht und keine dezidierten Kompetenzprofile entwickelt worden sind, Anstrengungen in diese Richtung um so notwendiger. Andernfalls – so warnt Ekkehard Nuissl zu Recht – droht der Weiterbildung im Kontext der Ausgestaltung des Konzepts lebenslangen Lernens im Vergleich zu anderen Segmenten des Bildungssystems eine Marginalisierung.

Bonn, im Oktober 2005

Christiane Schiersmann  
Horst Siebert  
Ekkehard Nuissl

## **BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA**





## **Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmergepflichtung**

*Die Transformation des Wohlfahrtsstaats führt auch zu einer Veränderung der beruflichen Profile in der Weiterbildung. Dies zeigt sich u. a. in Tendenzen der De-Professionalisierung, etwa in Form einer (Wieder-)Unterordnung erwachsenenpädagogischer Berufsrollen und Tätigkeiten unter die Logiken der Verwaltung, des Markts, des Rechts oder anderer Professionen oder in einer Substitution von Professionalität durch Verfahren und Manuale. Gleichzeitig finden sich Anzeichen dafür, dass die durch den Strukturwandel bedingte Steigerung der Komplexität sozialer Risiken erweiterte Wissens- und Kompetenzstrukturen erforderlich macht, die in den bisher gehandelten Varianten erwachsenenpädagogischer Professionalität nicht in ausreichendem Maße enthalten sind. Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag mit Risiken des Strukturwandels und Fragen der Begründung, Voraussetzungen und Grenzen zukunftsfähiger Formen erwachsenenpädagogischer Professionalität.*

### **1. Der Wandel institutioneller Kontexte**

Der durch zunehmende Globalisierung verstärkte Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft erfasst gegenwärtig ersichtlich alle Lebensbereiche und stellt besonders Bildungsbenachteiligte vor neue Herausforderungen. Bildung und Weiterbildung werden mehr denn je zu einer Schlüsselressource für die Zukunftsfähigkeit von Individuen und Gesellschaft. Lern- und Bildungsorte befinden sich dabei in einem Prozess der Entgrenzung und Diversifikation. Neben die räumliche Entstrukturierung von Bildung tritt ihre biografische Entstrukturierung. Die alten Muster der Verteilung von Bildungszeit, Arbeitszeit und Familienzeit verlieren zunehmend ihre Gültigkeit (vgl. u. a. Lutz 2001). Diese Entwicklungen bergen in vielfacher Hinsicht neue Optionen besonders für adaptive und sozialrehabilitative Weiterbildungsmaßnahmen<sup>1</sup> – aber auch neue und veränderte soziale Risiken für das dort beschäftigte Weiterbildungspersonal und seine Klienten.

Die Zugangschancen zu Bildung und Weiterbildung, die Fähigkeiten zur Gestaltung von Bildungs- und Erwerbsbiografien und die Ressourcen zur Bewältigung sozialer Risiken und sozialer Probleme sind bekanntlich ungleich verteilt. Das Bildungssystem

---

<sup>1</sup> Zur Erwachsenenbildung im Funktionsverständnis von adaptiver Weiterbildung, sozial-rehabilitativer Weiterbildung, regulativer Weiterbildung, rekonstruktiver Weiterbildung, kontemplativer Weiterbildung und antizipatorischer Weiterbildung siehe Dewe 2004 sowie die neue Brockhaus-Ausgabe 2005, Stichwort Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

allein ist allerdings immer weniger in der Lage, Bildung, Sozialintegration und Re-Qualifizierung gleichzeitig in befriedigendem Umfang zu leisten. Damit soziale Ungleichheit sich nicht weiter verschärft und die Chancen des Strukturwandels auch von jenen genutzt werden können, die durch ihre soziale Lage oder andere Faktoren deutlich benachteiligt sind, bedarf es innovativer, arbeitsmarktnaher Weiterbildungsstrategien, die eine Integration und Vernetzung formeller, nichtformeller und informeller Bildungsprozesse unterstützen und vorantreiben. Daraus folgt, dass sich die Erwachsenenbildung und besonders die berufliche und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung neu ausrichten müssen. Ihre Kernaufgabe, die Entwicklung von Bildungsprozessen und Bewältigungskompetenzen im Kontext einer „alltäglichen Lebensführung“ (Voß 1995) der Menschen und die Bereitstellung von Ressourcen zur kommunikativen und ko-produktiven Bewältigung von Krisen und Risiken hat sich durch den Strukturwandel nicht nur verändert, sondern scheint heute aktueller und relevanter denn je.

„Alltägliche Lebensführung“ bezeichnet den Zusammenhang aller Tätigkeiten von Personen in ihren verschiedenen Lebensbereichen (Erwerbsarbeit, Familie, Freizeit, Bildung etc.). Thema ist damit das gesamte tätige Leben von Individuen, aber nicht in seiner gesamten „Länge“ (wie es etwa Thema der Biographie- oder Lebensverlaufsforschung ist), sondern sozusagen in seiner „Breite“. Gegenstand ist also nicht die Diachronie des Lebenslaufs (die jedoch ein wichtiger Hintergrund und Fluchtpunkt von Lebensführung ist), sondern vor allem die Synchronie des Alltags ([www.lebensfuehrung-im-wandel.de](http://www.lebensfuehrung-im-wandel.de) 2005).

Gleichzeitig zeigt sich, dass die berufliche Weiterbildung heute vielfach mit neuen und erweiterten Aufgabenstellungen, Erwartungen und Unterstützungsbedarfen konfrontiert ist, auf die ihre konventionellen Organisationsformen und Methodenrepertoires immer weniger zu passen scheinen (vgl. die Kritik in Dewe 2002). Damit aber steht die Frage nach den zukunftsfähigen Komponenten und Strukturen von Fachlichkeit und Professionalität in der beruflichen Weiterbildung und ihrer Einbettung in Organisationen auf der Tagesordnung.

Seit einigen Jahren werden in institutionellen Kontexten der Weiterbildung Reformen durchgeführt, die zum größten Teil ökonomisch motiviert sind. Dabei ist zu beobachten, dass diese Prozesse durch interdisziplinär und kontrovers geführte theoretische Diskussionen (vgl. u. a. Hoffmann 2001) begleitet werden. Es lässt sich stark vermuten, dass mit den Reformen Chancen, aber auch große Risiken für professionelle Leistungserbringung verbunden sind. Dies ist insbesondere von Bedeutung, wenn direkt oder indirekt steuernd auf Handlungsbereiche Zugriff genommen wird, die bisher durch das Moment einer gewissen Selbstkontrolle professionellen Handelns oder durch eine von (relativer) Autonomie geprägte Organisationsform professioneller Bildungsarbeit gekennzeichnet waren.

Professionelles Handeln findet nun immer unter bestimmten Rahmenbedingungen statt, d. h., es lässt sich für professionelles wie für jedes soziale Handeln ein bestimmter Handlungskontext ausmachen. Vor dem Hintergrund diverser – bereits durchgeführter bzw. politisch vorbereiteter – Reformvorhaben im öffentlichen Sektor stellt sich hier

besonders die Frage nach den Auswirkungen für professionelles Handeln, wenn eben diese Rahmenbedingungen reformiert werden. Es geht unter dem hier interessierenden Gesichtspunkt um den Zusammenhang zwischen den Problemstellungen, die den institutionellen Reformen zugrunde liegen, Formen der Umsetzung bzw. Implementierung, den sich dabei etablierenden Anreizstrukturen und den sich abzeichnenden oder prognostizierbaren Veränderungen in den jeweiligen Formen sozial legitimer Professionalität erwachsenenbildnerischen Handelns.

Der Rückzug des Staates von der Verantwortlichkeit für soziale – wie zunehmend auch für Bildungsprobleme – und für den sozialen Schutz seiner Bürger, die Einführung von Workfare-Strategien, die Verschiebung von un konditionalen Rechten zu einem System, in dem Adressaten Vorleistungen bringen müssen, um sich für das Recht auf (Bildungs-)Hilfe und Leistungen zu „qualifizieren“ – all diese Momente haben große Auswirkungen auf die Arbeitsprozesse im institutionalisierten Weiterbildungssektor, auf die professionelle Rolle der hier pädagogisch Tätigen und insbesondere auf die Beziehung zwischen Adressaten/Klienten und Professionellen.

Viele Konzepte der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung sahen und sehen in der Klienten/Professionellen-Beziehung den Kern pädagogischer Professionalität (siehe bereits Schmidt 1997). Wenn hingegen zukünftig Sanktionen die Klienten/Professionellen-Beziehung dominieren, ist Professionalität (in einem strikten Sinne) offenkundig unterminiert.

Professionalisierung wird aktuell diskreditiert. Es fragt sich, ob das nicht voreilig ist. Parsons (1978) ging es um die Frage, wie Solidarität in modernen Gesellschaften auch ohne starke Gemeinschaft möglich ist. Seine Antwort war „Wertgeneralisierung durch Institutionalisierung von Solidarität“. Professionalisierung ist eine – nicht die einzige – Alternative zur einseitigen Vermachtung und Vermarktung der globalen Kommunikation (vgl. etwa Brunkhorst 1993; Kernen 2005).

Mit dem Um- bzw. dem Abbau der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme setzt sich gegenwärtig eine marktrationale Orientierung durch, die von einem grundlegenden Wandel im professionellen Selbstverständnis und in der Organisation besonders der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung geprägt ist: Marktförmige Steuerungsmodelle, Verfahren der Budgetierung, Leistungsmessung und Qualitätssicherung verändern die Arbeitsprozesse und Handlungsspielräume von Erwachsenenbildner/inne/n in nicht unerheblichem Maße. Die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung wird selbst zum Gegenstand einer am Muster der ökonomischen Effizienz ausgerichteten Modernisierung. Damit kommt es zu einer gravierenden Veränderung in Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitsbedingungen. Auch hierzulande sind in der Folge Tendenzen der Deprofessionalisierung, bisweilen sogar der Entberuflichung deutlich zu beobachten. In diesem Artikel beziehe ich mich auf vorläufige Untersuchungsergebnisse einer Studie, die von meinen Mitarbeitern und mir an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg initiiert worden ist und mit Mitteln der CCC-Stiftung finanziert wird. Befragt wurden Träger von Einrichtungen der arbeitsmarktbezogenen beruflichen Weiterbildung sowie dortige Mitarbeiter in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen im Land Sachsen-Anhalt

im Hinblick auf Erfahrungen mit aktuellen Reform- und Rationalisierungsmaßnahmen im Kontext adaptiver und sozialrehabilitativer Weiterbildung. Zentrale Fragestellungen unseres Forschungsprojektes waren u. a.:

- Wie werden Reformkonzepte in den Weiterbildungsorganisationen – seien es professionelle Organisationen oder Anstellungsträger – bis hin zur Arbeitsebene umgesetzt?
- Welche veränderten Anforderungen ergeben sich für jeweilige Anstellungsträger, und wie gehen sie damit um?
- Wie wirken sich aus der Ökonomie abgeleitete Instrumente auf die bisher erreichte Professionalität aus?
- Inwieweit tragen diese Instrumente der jeweiligen Reformen dazu bei, professionelles Handeln zielorientierter zu steuern bzw. zu unterminieren?
- Welche Auswirkungen ergeben sich im Hinblick auf die Professionalität?
- Sind Effekte auf Qualität und Effizienz erkennbar?

Im geplanten zweiten Teil unserer Studie geht es um eine diskursanalytische Reflexion des aktuellen Wandels der professionellen Handlungspraktiken und Wissensformen von beruflich Handelnden in der adaptiven und sozialrehabilitativen Weiterbildung. In den gegenwärtigen selbstkritischen disziplinären und professionstheoretischen Diskursen über Erwachsenenbildung fehlt eine empirisch fundierte diskursanalytische Reflexion des Wandels der eigenen Arbeitspraktiken. Dem fehlenden Rekurs auf die fachlich und professionell anerkannten Handlungsmodalitäten des impliziten (Professions-)Wissens und des situativen Arbeitshandelns steht somit eine fehlende diskursanalytische Kritik der aktuell sich durchsetzenden disziplinierenden Subjektivierungspraktiken gegenüber.

Die manageriale Umgestaltung von institutionalisierten Bildungsangeboten und die Einführung von Kontrakten und anderen Marktinstrumenten in die Verwaltung moderner Bildungs- und Dienstleistungsorganisationen sowie die Koordination zwischen öffentlichen Erbringern und nichtöffentlichen Anbietern („New Public Management“, „New Managerialism“, Privatisierung) haben ökonomische Parameter und rigide Kosten-Nutzen-Kriterien an prominenter Stelle in die Entscheidungsfindung der Anbieter institutionalisierter Bildungsangebote eingeführt.

Techniken der Qualitätssicherung und der Leistungsmessung (performance measurement) haben dabei ein beträchtliches Potenzial bereitgestellt, die Entscheidungs- und Handlungsspielräume von Professionellen einzuengen, die Bedeutung dessen, was als „gute Arbeit“ gilt, zu verschieben und den professionellen Modus einer fall-logischen Anwendung von Wissen und Fähigkeiten durch regelbasierte, formalisierte Arbeitsroutinen zu ersetzen (vgl. Reh 2004).

Qualitätsmanagement/Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung zu betreiben, ist inzwischen eine Selbstverständlichkeit für die Anbieter von Bildungsdienstleistungen. Den politischen Motiven einer wettbewerbs- und effizienzorientierten Deregulierung der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung entsprechend kommen dabei Verfahren zum Einsatz, die ursprünglich aus der gewerblichen und industriellen Produktion stammen. Qualitätsbeschreibungen und Maßnahmen der Qualitätsgewährleistung werden bspw. vom Gesetzgeber erklärtermaßen als Mittel betrachtet dafür, bei sinkendem finanziellen Aufwand, also auch schlechteren personellen und sachlichen Rahmenbedingun-

gen, ein gleich bleibendes Niveau pädagogischer Leistungen gewährleisten zu können. Neben der Sicherung von Mindeststandards steht die Freilegung von Rationalisierungspotenzialen und die Kontrolle der Wirksamkeit der eingesetzten Ressourcen im Mittelpunkt des sozialadministrativen Interesses. Dieser Rationalisierungsstrategie ist die Tendenz zur Formalisierung und Standardisierung inhärent, insofern die Steuerung und Kontrolle der Planung, der praktischen Abläufe und der Ergebnisse arbeitsmarktbezogener Weiterbildung auf Quantifizierungen, auf eindeutige Grund-Folgebeziehungen und empirische Fassbarkeit angewiesen ist (vgl. Galiläer 2004). An Bedeutung verliert dabei das handlungsstrukturbezogene Konzept der Professionalität für die problem- und situationsadäquate Steigerung der Erfolgswahrscheinlichkeit erwachsenenbildnerischen Handelns (vgl. Dewe 1996; Dewe/Galiläer 2003). Dieses zeichnet sich demgegenüber durch Fall- und Wissensbezug, Kontingenz, Kommunikation, Verstehen und Empathie aus und folgt einer anderen Logik als Qualitätsmanagement und -sicherung, bei denen notwendigerweise auf Zurechenbarkeit, Sicherheit und Machbarkeit gesetzt werden muss.

Wenn also abkürzende Assessment-Verfahren, die Rationierung von „Bildungsdienstleistungen“ und der Zwang zur Erfüllung bestimmter Leistungskriterien und Zielvorgaben zur alltäglichen Erfahrung in der Praxis der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung werden, stellt sich die Frage, ob das Konzept der (ohnehin sehr begrenzten) „professionellen Autonomie“ weiterhin für die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung überhaupt noch zutrifft.

## **2. Veränderte Beschäftigungsverhältnisse und die Folgen für das professionelle Selbstverständnis**

Viele Träger und Einrichtungen arbeitsmarktbezogener Weiterbildung haben hierzulande in den vergangenen Jahren den eingangs beschriebenen sozialwirtschaftlichen Transformationsprozess vollzogen. Ausgelöst durch die Einführung von Wettbewerbsselementen und Kontraktmanagement im Sozialsektor wurde durch Ausgliederung, Fusionen und Geschäftsfeldpolitik versucht, ökonomisch effizientere Leistungserbringer zu formen. Diese Entwicklung hatte nun erhebliche Auswirkungen auf die Beschäftigten im institutionalisierten, arbeitsmarktnahen Weiterbildungssektor und die Gestaltung der Berufsvollzüge in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung. Die Suche nach „flexiblen Lösungen“ führte auf der Ebene der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen zu einem zunehmenden Wildwuchs, der sich zurzeit in der Deregulierung, Pluralisierung und Fragmentierung der Beschäftigungsverhältnisse niederschlägt (vgl. auch Bröckling 2000).

Tendenzen der Deprofessionalisierung in der Leistungserbringung sind in vielen Bereichen der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung von uns beobachtet worden. Ausgebildete Weiterbildner/innen arbeiten in zunehmendem Maße unter der Leitung von Fachkräften aus der Verwaltung und aus anderen Professionen. Gleichmaßen zeigen

sich Tendenzen, Weiterbildner/innen durch geringer qualifizierte Beschäftigte zu ersetzen und Stellen abzuwerten. In Stellen, die von qualifizierten Weiterbildner/innen besetzt sind, ist die Reduzierung professioneller Ermessensspielräume eine häufig beobachtete Erfahrung. Auf der Ebene der Gestaltung der Berufsvollzüge (vgl. allgemein Saiger 1998) wird durch das Kontraktmanagement eine stetige Zunahme bürokratisch-administrativer Aufgaben ausgelöst, die mit einer „Managerialisierung“ und Re-Taylorisierung der Weiterbildung einhergeht.

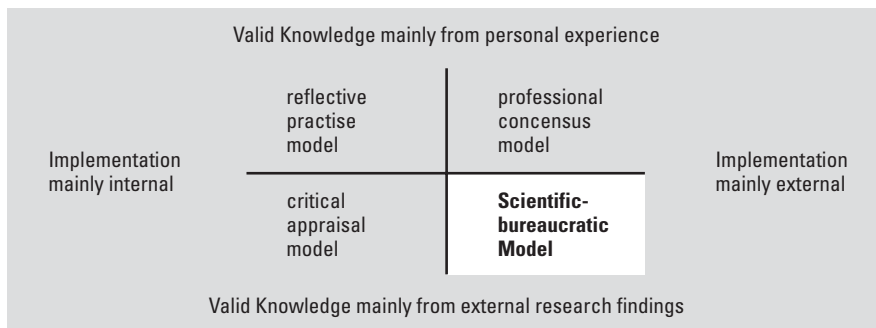
Eine Befragung erwachsenenbildnerischer Fachkräfte im beruflichen Handlungszusammenhang der adaptiven und sozialrehabilitativen Weiterbildung in Sachsen-Anhalt zeigt, dass die vorrangig betriebsintern implementierten, neuen Wirtschaftlichkeitsregeln von einer großen Mehrheit zwar als noch vereinbar mit dem sozialstaatlich abgeleiteten Auftrag der institutionalisierten adaptiven und sozialrehabilitativen Weiterbildung angesehen werden. Zugleich wird ein Wandel fachlicher Standards wahrgenommen, in dem etablierte Arbeitsprinzipien aufgeweicht werden und die bisherige Funktion der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung unter Druck gerät: Konzeptionen von evidenzbasiertem Wissen und evidenzbasierter Praxis werden als ein neuer Eckpfeiler von Professionalität in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung propagiert, von den Beschäftigten bei den befragten Bildungsträgern aber mehrheitlich abgelehnt.

Von Trägern der Weiterbildung wie von individuellen Erwachsenenbildner/inne/n wird in zunehmenden Maße erwartet, bestimmten Praktiken und Programmen zu folgen, denen zugeschrieben wird, „erwiesenermaßen“ effizient und erfolgreich zu sein. Die Bestrebungen, „Best Practice“ und „evidenzbasierte Praxis“ zu fördern, werden aber als ambivalent betrachtet. Einerseits beinhalten sie die Möglichkeit, die Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit von institutionalisierten Bildungsangeboten zu erhöhen, professionelle Praxis zu „verbessern“ und die häufig unterschätzte Bedeutung von eher empirisch quantitativ ausgerichteter Forschung in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung hervorzuheben; andererseits scheinen sie in einem beträchtlichen Maße dazu in der Lage zu sein, den Katalog legitimer Vorgehensweisen in der Praxis zu begrenzen, das Spektrum legitimer Wissensformen (und legitimer Weisen der Wissensverwendung) einzuengen und die Aufgabe der Entscheidungsfindung in unsicheren und unvorhersehbaren Kontexten zu simplifizieren. In der Folge erhöht das Programm der evidenzbasierten Praxis Tendenzen zu einer Normierung der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung, wobei keineswegs „erwiesen“ ist, dass eine Orientierung an Konzepten evidenzbasierter Praxis die Wirksamkeit der Weiterbildung tatsächlich erhöht.

In der Professionalisierungsdiskussion wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass nur durch eine kohärente Wissensbasis die Professionalisierung arbeitsmarktbezogener Weiterbildung weiterentwickelt werden könne (siehe bereits Weingart 1976). Denn eine sich entwickelnde Profession wird nicht allein an ihrer professionellen Praxis, sondern gleichermaßen auch daran gemessen, welches Professionswissen der Arbeit zugrunde liegt. Fachkräfte der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung beziehen typischerweise ihr Wissen aus verschiedenen Quellen, die vom informellem kollegialen

Austausch bis zu empirisch gewonnenem Wissen aus der Praxisforschung reichen. Nun wird von der evidenzbasierten Praxis zunehmend angenommen, dass sie eine Wissensressource für die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung bieten kann, die den professionellen Status und die Legitimation scheinbar deutlich aufwertet. Ergebnisse aus unserer aktuellen Untersuchung unter Fachkräften in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung zeigen, dass die Professionellen eine Theorie als „gut“ bewerten, wenn sie ihnen bei der Bewältigung ihrer alltagspraktischen Problemstellungen hilfreich ist. So schätzen sie zwar empirische Forschungsergebnisse, wie sie in Fachbüchern und in Artikeln publiziert werden, vertrauen jedoch noch stärker auf das Erfahrungswissen eines geschätzten Fachkollegen. Die managerialistische „What-works“-Agenda zieht hieraus jedoch den irreführenden Schluss, dass es nur darauf ankomme „was funktioniert“ und deshalb eine „evidenzbasierte Praxis“ zu fordern sei, während die angeblich auf bloßem „Meinungen“ basierenden Entscheidungsstrategien so ihren Nutzen verloren hätten und kontraproduktiv geworden seien. Diese eng mit „Management-by-measurement“-Ansätzen verbundene Agenda ist somit keineswegs unproblematisch. Sie reduziert das Problem von Ambiguitäten auf Probleme von (wissenschaftlich auflösbarer) Ungewissheit und ersetzt die Logik sozialer Angemessenheit in der Praxis professioneller Bildungsarbeit durch eine konsequentialistische Rationalität (vgl. Abb. 1). Es könnte sich herausstellen, dass die scheinbare „Neutralität“ der „What-works“-Agenda selbst eine utilitaristische Ideologie mit anti-sozialem und antiprofessionellem Bias ist.

**Abbildung 1: Verlust des reflexiven, professionellen Wissensmodells zu Gunsten des „scientific bureaucratic models“ einer evidenzbasierten Praxis**



Hinzu tritt ein anderer Aspekt: Insgesamt haben Kostenaspekte auf allen Ebenen der Entscheidungspraxis an Bedeutung gewonnen. Zahlreiche Träger übernahmen ein neues Organisationsmodell, das die Kostentransparenz erhöht und Leistungsentscheidungen direkter durch Budgets kontrolliert. Mit einer gesetzlichen Änderung hat der Gesetzgeber zudem eine Version des Purchaser/Provider-Split und der Kontraktsteuerung eingeführt. Für die wichtigsten Leistungen gilt seitdem das Prinzip der Koordination durch Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. Die Neure-

gelung verpflichtet die Leistungserbringer allgemein, ihre Leistungen und die jeweiligen Kosten differenziert auszuweisen. Die Steuerung der Leistungserbringung im Einzelfall erfolgt durch individuelle Leistungsvereinbarungen zwischen bspw. Bundesagentur für Arbeit (purchaser) und Weiterbildungseinrichtungen als Leistungserbringer (provider). Die Vermeidung von Kosten bei gleichzeitiger Delegation der jeweils eigenen Risiken ist zunehmend zur ultima ratio in Entscheidungskalkülen geworden. Die Kriterien der Rechtmäßigkeit, Angemessenheit und Wirksamkeit der Leistungen treten demgegenüber vermehrt in den Hintergrund (vgl. Abb. 2). In unserer Untersuchung zeigte sich ein doppelt paradoxer Befund: Die Weiterbildungsträger sind zwar in formaler Hinsicht effizienter geworden, das Ziel einer Kostendämpfung wurde aber insgesamt verfehlt und die Effektivität – die Gewährleistung eines breiten und gestuften Bildungsangebots zur Verbesserung der Bedingungen von (Re-)Integration und Rehabilitation im Kontext von Arbeit und Beruf für Erwachsene und Jugendliche ist allemal gesunken.

**Abbildung 2: Weiterbildung im Spannungsfeld divergierender Handlungstypen**

|                                    | Unternehmerische Dienstleistung<br>← |                            | Wohlfahrtsstaatliche Dienstleistung<br>→ |  |
|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|--|--|
| Rationalitätsform                  | Ökonomische Rationalität             | Bürokratische Rationalität | Kommunikative Rationalität               |  |
| Koordinationsmodus                 | Markt                                | Hierarchie                 | Aushandlung                              |  |
| Operationsmedium                   | Geld                                 | Macht                      | Wissen                                   |  |
| Nutzerrolle                        | Kunde                                | Bürger                     | Coproduzent                              |  |
| Interaktionsmodus                  | Indifferenz und Opportunismus        | Indifferenz und Misstrauen | Interessiertheit und Vertrauen           |  |
| Erbringungs- und Organisationsform | Unternehmerisches Modell             | Administratives Modell     | Professionelles Modell                   |  |
| Bezugsdisziplin                    | Betriebswissenschaft                 | Verwaltungswissenschaft    | Bildungswissenschaften                   |  |

### 3. Klärung der Beziehung zwischen Bürger, Staat und Bildungsanbieter

Die erwähnten Tendenzen der Vermarktlichung und Verbetrieblichung der Tätigkeiten von Erwachsenenbildner/inne/n werfen schlussendlich die Frage auf, in welcher Form unter den obwaltenden politischen und ökonomischen Bedingungen die interne und externe Differenzierung der Klientel arbeitsmarktbezogener Weiterbildung voranschreitet, die ungleichheitsreproduzierende Wirkungen in steigendem Maße zwingend mit sich bringt. Dabei wird zukünftig geklärt werden müssen, ob die arbeitsmarktbezoge-



ne Weiterbildung weiterhin auf der Basis professioneller Handlungsmodelle operieren kann oder ob sich diese im Zuge der voranschreitenden Ökonomisierung des Sozialen völlig verwässern bzw. auflösen. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist auch die Auseinandersetzung mit den Prämissen einer neuen, dann gestuften Ausbildung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine moderne Berufspraxis. Wird es in diesem Zusammenhang zu einer Reklassifizierung oder sogar zu einer Deklassierung der professionell dargebotenen arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung kommen?

Unter dem Gesichtspunkt, dass sich Professionalität historisch notwendig universalistisch begründet und auch für professionelle Erwachsenenbildung nur die Reflexion auf diesen Rechtfertigungshorizont und nicht die kurzschlüssige Befreiung von ihm weiterführen kann, kommen berechtigte Zweifel an der Angemessenheit von rigiden Verbetrieblichungsstrategien auf. Forderungen nach wie auch immer begründeter Deprofessionalisierung oder gar Entberuflichung des Personals in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung zugunsten einer neoliberalen Kommerzialisierungsstrategie für den sozialen Bildungs- und Dienstleistungssektor sind also kritisch zu überprüfen, weil sie die Gefahr des Verlustes erreichter Vernunft in sich tragen.

Wenn es u. a. die Aufgabe der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung ist, zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft zu vermitteln, machen die gegenwärtigen, von uns untersuchten Vorstellungen und veränderten institutionellen Kontexte solche Vermittlungen sehr problematisch. Die Erschütterung von etablierten Beziehungen zwischen sozialer Sicherung, Staat und besonders den bildungsbenachteiligten Bevölkerungsteilen wirken als ein Kristallisationspunkt, der bedeutsame Folgen für die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung hat. Diese Veränderungen führen zu der Notwendigkeit, die Bürger/innen und die implizierten Beziehungen zwischen den Bürger/inne/n und dem Staat im weiten Sinne sowie zwischen Adressat und den institutionalisierten Bildungsangeboten im engeren Sinne neu zu definieren: Wird der Bürger, der mit arbeitsmarktbezogener Weiterbildung konfrontiert wird, ein „aktiver Bürger“, ein „ermächtigteter Nutzer“, ein „Experte seiner selbst“, ein „skeptischer und anspruchsvoller Verbraucher“ oder vielmehr ein sanktionierter Empfänger von Bildungsalmosen bzw. ein bloßes Objekt von „Maßnahmen“ sein? Solche unklaren Beziehungen (und Identifikationen) machen den Kontext von arbeitsmarktbezogener Weiterbildung unsicherer – und werfen Probleme auf, denen sich Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung zukünftig deutlicher als bisher stellen müssen.

## **Literatur**

- Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: ders.: (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.
- Brockhaus: Neuausgabe 2005, Stichwort Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Brunkhorst, H. (1993): Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität – Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspek-

- tive. In: Dewe, B. u. a. (Hrsg.): Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 714–757
- Dewe, B. (2002): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn
- Dewe, B. (2004): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H. H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 122–129
- Dewe, B./Galiläer, L. (2003): Qualitätssicherung in pädagogischen Feldern. In: Otto, H. U. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Opladen
- Galiläer, L. (2004): Pädagogische Qualität. Weinheim
- Hoffmann, D. u. a. (2001): Ökonomisierung der Bildung. Weinheim
- Kernen, H. (2005): Arbeit als Ressource. Bern
- Kruse, J. (2004): Arbeit und Ambivalenz. Bielefeld
- Lutz, B. (Hrsg.) (2001): Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich 333 der Univ. München/DFG. Berlin
- Parsons, T. (1978): Research with Human Subjects and the „Professional Complex“. In: ders. (Hrsg.): Action Theory and Human Condition. New York S. 35–65
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 358–372
- Saiger, H. (1998): Die Zukunft der Arbeit liegt nicht im Beruf. Neue Beschäftigungs- und Lebensmodelle. München
- Schmidt, H.-H. (1985): Wohlfahrtsstaatliche Interventionen und individuelle Schicksale. Zur Erwachsenenbildung intermediärer Sozialisationsagenturen. Frankfurt a.M./Bern/New York
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- SFB 333 München (2005): Zum Begriff „Alltägliche Lebensführung“ [www.lebensfuehrung-im-wandel.de](http://www.lebensfuehrung-im-wandel.de) (Zugriff: 22.09.2005)
- Voß, G. G. (1995): Entwicklung und Eckpunkte des theoretischen Konzepts. In: Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung (Hrsg.): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen
- Weingart, P. (1976): Wissen und soziale Struktur. Frankfurt a.M.
- Widersprüche (2003): Selbsttechnologien des Selbst. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, H. 87

## **Gestufte Studiengänge und Professionalisierung der Erwachsenenbildung**

### **Reflexionen vor dem Hintergrund erster Erfahrungen an der Ruhr-Universität Bochum**

*Der Beitrag nimmt die Reformdynamik bei der Umstellung des Studiums auf zwei Zyklen zum Anlass, richtungweisende Entscheidungen aufzuzeigen, die für Studienangebote im Bereich der Erwachsenenbildung getroffen werden müssen. Einen wichtigen Bezugspunkt bildet die Frage, inwieweit die Reform bisherige Bemühungen um eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung konterkariert. Dabei wird auf Erfahrungen an der Ruhr-Universität Bochum zurückgegriffen, die gestufte Studiengänge bereits eingeführt hat.*

#### **1. Die Professionalisierungsdebatte im Rückblick**

Die Forderung nach Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lässt sich in der Erwachsenenbildungstradition der Bundesrepublik zurückverfolgen bis auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960. Ein eigenes Unterkapitel zum „Volksbildner“ in diesem Dokument entfaltete erste Überlegungen zu in der Erwachsenenbildung Tätigen, die bis heute Gültigkeit haben. So wird etwa festgestellt, dass der Beruf auch im Hauptamt ausgeübt werden kann und nicht notwendigerweise die Kenntnisse eines Lehrers voraussetzt. Vielmehr solle die Ausbildung an den Bedürfnissen des Feldes orientiert sein: „Die Verbände der Volkshochschulen und der öffentlichen Büchereien müssen sich darum bemühen, ihre Mitarbeiter gründlich, systematisch und in enger Verbindung mit der Praxis auszubilden und weiterzubilden“ (Empfehlungen und Gutachten 1966, S. 922). Noch deutlicher und emphatischer war die Forderung nach Professionalisierung im Bildungsgesamtplan von 1970. Neben der Forderung, die Zahl hauptamtlich beschäftigter Lehrender deutlich zu erhöhen, wird ausdrücklich eine Professionalisierung auch im Sinne eines eigenständigen Berufsbildes eingefordert: „Eine weitere Bedingung des Ausbaus der Weiterbildung ist die Ausbildung geeigneter Lehrer für die hier gestellten vielfältigen Aufgaben. Im Zuge der Professionalisierung der Lehrer für die Weiterbildung sind neue Berufsbilder und Bildungsgänge zu entwickeln und zu erproben“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 208). Vor diesem Hintergrund sind die Einrichtung von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung ab Mitte der 1960er Jahre sowie die gleichzeitige Einrichtung von Diplomstudiengängen für die Erwachsenenbildung gemeinhin als wichtige Etappen auf dem Weg zur Professionalisierung interpretiert worden.

In Frage steht, ob die jüngste Studienreform in Deutschland, die mit der im Jahre 1998 bereits verabschiedeten HRG-Novelle ihren Anfang nahm und durch den so genannten Bolognaprozess weiter beflügelt wurde, diese Errungenschaften gefährdet. Wir beschäftigen uns also im Folgenden lediglich mit einem Aspekt von Professionalisierung, nämlich der wissenschaftlichen Ausbildung. Dabei lassen wir die Frage außer Acht, inwieweit es gelungen ist, ein spezielles erwachsenenpädagogisches Studium als Zugangsvoraussetzung für den Beruf des Erwachsenenbildners tatsächlich durchzusetzen. Es ist uns gegenwärtig, dass die Problematik des Lehrens und Lernens nicht nur im Feld der Forschung zusehends von der Psychologie dominiert wird, sondern dass Psycholog/inn/en für Weiterbildungsaufgaben eingestellt werden. Wir beobachten außerdem, dass unsere Absolvent/inn/en mit Ökonomen in Konkurrenz geraten, und schließen nicht aus, dass dies auch eine Folge der Unbekümmertheit sein mag, mit der auch der erwachsenenpädagogische Diskurs auf die Semantik der Ökonomie zurückgreift. Unsere folgenden Reflexionen beschränken sich aber auf den Zugangsweg, den wir „beeinflussen“ können, also das Studium der (Erwachsenen-)Pädagogik.

Die für unseren Zusammenhang wesentlichen Ziele der gemeinsamen Erklärung von Bologna sind:

- die Einführung eines Systems von zwei Hauptzyklen des Studiums, d. h. eines Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und eines Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate);
- die Einführung eines Leistungspunktesystems, orientiert am ECTS (vgl. Der Europäische Hochschulraum 1999).

Gerade in Bezug auf die Einführung von zwei Hauptzyklen in Form von gestuften Studiengängen ist die Dynamik, die sich seither in Deutschland ergeben hat, unübersehbar. War zu Anfang noch die Einführung *zusätzlicher*, stark spezialisierter Angebote in Form gestufter Studiengänge zu beobachten, so gehen derzeit immer mehr Hochschulen zu einer *vollständigen Umstellung* über mit der Konsequenz, die Diplom- und Magisterstudiengänge gänzlich einzustellen. Zum Wintersemester 2004/2005 machten die neuen Studiengänge bereits 23 Prozent des Gesamtangebotes der deutschen Hochschulen aus (vgl. Ebel-Gabriel 2005). Bis 2010 ist davon auszugehen, dass gestufte Studiengänge in Deutschland das Regelangebot darstellen werden.

Anders als vielfach angenommen, ist mit dieser Studienreform nicht eine schlicht formale Überführung der alten Studiengänge in neue Strukturen verbunden, sondern auch eine gleichzeitige Überprüfung und Neugestaltung der Konzeption der Studienangebote. Je nach Ausstattung der jeweiligen Hochschulstandorte bedeutet dies eine Wegmarke in Bezug auf das Studienangebot insofern, als *richtungweisende Entscheidungen* getroffen werden müssen, die mitunter gravierende Abweichungen von bisher bestehenden Strukturen bedeuten können.

## 2. Zum Volumen erwachsenenpädagogischer Studienanteile

Obwohl noch keine Daten erhoben worden sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich das Volumen, in dem spezielle Bereiche der Erwachsenenbildung im erziehungswissenschaftlichen Studium behandelt werden können, an den meisten Standorten verringern wird. So lässt sich etwa für den Standort Bochum, an dem es bereits vor der Reform einen Magister- und keinen Diplomstudiengang gab, festhalten, dass sich das Studienvolumen im Bereich Erwachsenenbildung von maximal 24 Semesterwochenstunden (SWS) nach der alten Ordnung auf nunmehr 16 Semesterwochenstunden (im Bachelor- *plus* Masterstudiengang!) verringert hat. Dabei war der erwachsenenpädagogische Studienanteil im alten Magisterstudiengang in Bochum im Vergleich zu anderen Standorten mit Diplomstudiengang eher niedrig: Diplomabschlüsse mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung weisen in der Tendenz höhere Anteile auf, so etwa in Freiburg 30, an der FU Berlin sogar 36 Semesterwochenstunden.

Folgende erwachsenenpädagogische Module enthält das – mittlerweile erfolgreich akkreditierte – Bochumer Studienangebot:

Auf der Bachelorstufe (berufsfeldorientiert):

### **Modul B4: Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

*Teil 1: Gesellschaftliche und anthropologische Voraussetzungen der Bildung Erwachsener*  
Gegenstand dieses Teiles sind Voraussetzungen und Bedingungen der Erwachsenenbildung, die sich aus den Lebenslagen ihrer Adressaten und aus gesellschaftlichen Konstellationen ergeben. Bearbeitet werden Fragen der Erwachsenensozialisation und Bildungsbiografien, der Funktionen von Weiterbildung in unterschiedlichen sozialen Kontexten, der Theorie und Programmatik lebenslangen Lernens/lebensbegleitender Bildung.

*Teil 2: Institutionen, Struktur- und Organisationsentwicklung*  
Veranstaltungen dieses Modulteiles setzen sich mit institutionellen Bedingungen der Weiterbildung auseinander. Analysiert werden sowohl historische als auch aktuelle Entwicklungen des gesamten Weiterbildungssystems sowie einzelner Bereiche. Rechtliche Grundlagen, Organisationstheorie und -entwicklung, Managementprogramme und -modelle gehören ebenfalls in diesen Teil.

*Teil 3: Planung und Auswertung von Bildungsprogrammen*  
Ein zentrales Moment erwachsenenpädagogischer Tätigkeit ist die Programmplanung, deren verschiedene Dimensionen in diesem Teil bearbeitet werden. Dazu gehören Vergewisserungen über den Weiterbildungsbedarf, konzeptionelle Entwicklung und Organisation von Angeboten, Vermittlung von Programmen in unterschiedliche Öffentlichkeiten, Evaluation sowie Sicherung der Angebotsqualität.

*Teil 4: Umgang mit Wissen*  
Bildung Erwachsener findet sowohl in institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen als auch in selbstorganisierten Formen statt. Veranstaltungen dieses Moduls widmen sich beiden Varianten und ihrem Verhältnis zueinander. Bearbeitet werden didaktische Prinzipien, Lehr-/Lernmethoden, Formen individueller Aneignung von Wissen, die Bedeutung von Medien in historischer und systematischer Perspektive.

Insgesamt acht Semesterwochenstunden und 16 Kreditpunkte (zwei Vorlesungen mit zwei, ein Seminar mit vier, ein Seminar mit acht [Seminarleistungen plus Hausarbeit] Kreditpunkten).

Auf der Masterstufe (forschungsorientiert)

### **Modul B7: Weiterbildung im Strukturwandel – Kontextbeobachtungen**

#### *Teil 1: Theorie und Empirie sozialen Wandels*

In diesem Teil des Moduls geht es um Aspekte sozialen Wandels, auf die der erwachsenenpädagogische Diskurs reagiert, weil er sie für Weiterbildung als relevant erachtet. Bearbeitet werden zeitdiagnostische Erwägungen über Problemlagen und Orientierungen der Menschen sowie gesellschaftlicher Institutionen, die Entwicklung des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem, Qualifikationsanforderungen in Beruf, Betrieb und am Arbeitsmarkt.

#### *Teil 2: Erwachsenenbildung innerhalb und außerhalb pädagogischer Sinnwelten*

Veranstaltungen dieses Modulteiles gehen der Frage nach, wie sozialer Wandel sich in verschiedenen Bereichen und Formen der Erwachsenenbildung niederschlägt. Besonderes Augenmerk wird darauf gerichtet, ob sich dabei das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lernorten – Bildungswerke, Betriebe, „soziale Welten“ – verändert. Grundlage sind eher theoretische Erwägungen sowie bereits vorliegende empirische Untersuchungen.

#### *Teil 3: Feldstudien/Beobachtung ausgewählter Kontexte von Weiterbildung*

In diesem Teil werden kleinere empirische Untersuchungen geplant, durchgeführt und gemeinsam ausgewertet, die sich auf Lernorte richten, von denen angenommen werden kann, dass an ihnen Aspekte des Wandels besonders prägnant wirksam werden.

#### **Forschungsorientiertes Praktikum**

das bei Studierenden, die den Schwerpunkt EB wählen, in der Regel in diesem Feld durchgeführt wird (max. zehn Kreditpunkte).

Insgesamt sechs (bzw. acht, bei „Ein-Fach-Studierenden“) Semesterwochenstunden mit 16 Kreditpunkten (plus Praktikum).

Der rein quantitative Rückgang im Vergleich mit bisherigen Studienformen ist also beachtlich; allerdings ist die Bedeutung der bloßen Zahl zu relativieren:

- Zum einen gilt es auf Veränderungen hinsichtlich der *tatsächlichen Teilnahme* hinzuweisen. Im Zusammenhang des ECTS gebotene Anwesenheitskontrollen stellen sicher, dass die Studierenden auch tatsächlich 18 Semesterwochenstunden studieren bzw. entsprechend in den Veranstaltungen präsent sind. Eine den Vorgaben der Studienordnungen entsprechende Seminarteilnahme kann für die alten Studienformen nicht umstandslos unterstellt werden. Auch wenn Fälle bekannt sind, in denen weitaus mehr studiert worden ist, wurden vielfach nur die mit Leistungsnachweis zu absolvierenden Seminare besucht. Die Tatsache, dass in einflussreicher Literatur explizit darauf verwiesen wird, dass Studierende zur sinnvollen Verteilung der Arbeitszeit Seminare und Vorlesungen auch „einfach nur belegen [können], ohne je in den Hörsaal hineingesehen zu haben“, salviert eine solche Praxis (Müller 1994, S. X).
- Der zweite Aspekt bezieht sich auf die neue „Währung“, die den gestuften Studiengängen zugrunde liegt, d. h. die *Kreditpunkte*. Mit der Zuweisung von Kreditpunkten an Veranstaltungen (ein Kreditpunkt entspricht 30 Arbeitsstunden) wird nunmehr auch die in eine Veranstaltung investierte Arbeit sichtbar und kontrollierbar (d. h. auch, dass adäquate Formen der Leistungsüberprüfung konzipiert

und realisiert werden müssen). Im Gegensatz zum alten Magisterstudiengang ist eine Übersicht über abgeleistete Arbeitsstunden möglich und notwendig (wobei nicht per se unterstellt werden soll, dass Studierende bisheriger Studiengänge Lektüreaufgaben nicht erfüllt hätten). Dabei sind die Studienleistungen in Bochum relativ hoch kreditiert (z. B. kann man in einem Seminar mit dem Umfang von zwei Semesterwochenstunden bis zu acht Kreditpunkten erwerben). Auf diese Weise lässt sich nicht zuletzt eine hohe (von der verfügbaren Lehrkapazität in gewisser Weise abgekoppelte) Intensität erreichen.

Kurzum: rein quantitativ wird sich die Stundenzahl zweifellos reduzieren, ob tatsächlich auch weniger studiert und Arbeitszeit investiert wird, bleibt offen.

### **3. Erwachsenenpädagogik im Bachelor- und/oder im Masterstudiengang?**

Bereits der Modul-Übersicht ist zu entnehmen, dass in Bochum die Entscheidung getroffen wurde, Erwachsenenpädagogik sowohl auf der Bachelor- als auch auf der Master-Stufe anzubieten (von den Kapazitäten her ist dies nur in einem „Zwei-Fach-Bachelor“ möglich; der Masterstudiengang kann ausschließlich in Pädagogik absolviert oder mit einem zweiten Fach kombiniert werden; parallel zum Master Erziehungswissenschaft läuft ein „Master of Education“ für die Lehrerbildung). Aus professionspolitischen Gründen könnte dies als problematisch erachtet werden, wird doch die insgesamt verfügbare (und der Regel knappe) Lehrkapazität in jedem der einzelnen Studiengänge reduziert. Dem stehen Nachteile bei beiden anderen denkbaren Entscheidungen gegenüber:

- Wird Erwachsenenpädagogik lediglich auf der Bachelorstufe angeboten, führt dies zu einem Verlust der Qualität erwachsenenpädagogischer Qualifikation im Sinne der „Einstufung“ am Arbeitsmarkt.
- Eine Beschränkung auf die Masterstufe reduziert die Anzahl an Studienplätzen (dem liegt die Annahme zugrunde, dass auf mittlere Sicht die Übergangszahlen vom B.A. in den M.A. durch bildungspolitische Maßnahmen begrenzt werden).

Weitere Begründungen für die Bochumer Entscheidung ergeben sich zum Teil aus besonderen örtlichen Bedingungen: Die Erwachsenenbildung eignet sich in besonderem Maße, Ansprüche auf eine stärkere Berufsfeldorientierung einzulösen und war somit bei der Konzipierung des Bachelors unverzichtbar. B.A. und M.A. sind in Bochum in einem strengen Sinne konsekutiv gedacht; man geht also von der Annahme aus, dass Studierende im (berufsfeldorientierten) Bachelor erworbene Grundlagen im Master (forschungsorientiert) vertiefen können. Das Angebot eines Schwerpunkts Erwachsenenbildung ausschließlich auf der Masterstufe hätte demnach Rekrutierungsprobleme, insofern eine frühere Heranführung von Studierenden an diesen ihnen meist „fremden“ Bereich fehlte. Darüber hinaus wäre ein erst auf der Masterstufe wählbarer Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung kaum mehr sinnvoll in das Gesamtgefüge zu integrieren, müssten doch hier zunächst Grundlagen erarbeitet wer-

den, während in anderen Schwerpunkten auf bereits erarbeiteten Grundlagen aufgebaut werden könnte.

Mit einer anderen Konzeption, die sich von der konsekutiven Logik im engeren Sinne löst und bundesweit eine differenzierte Struktur verschiedenartiger Schwerpunktbereiche der Erwachsenenbildung auf der M.A.-Angebotsebene entstehen lässt und den Studierenden Standortwechsel eher nahe legt, können Entscheidungen sicherlich auch anders getroffen werden. So zeigt etwa Field in einer Arbeit über die Auswirkungen des Bologna-Prozesses in Großbritannien, dass sich durch die Dynamik, die die veränderte Hochschulpolitik der Labour Party seit 1997 sowie das konsequente Verfolgen der Strategie des lebenslangen Lernens ergeben hat, eine weitere Ausdifferenzierung der M.A.-Angebote für Erwachsenenbildung vollzogen hat: „However, some courses are clearly aimed mainly at professional teachers within higher education or in further education colleges, while others seek to recruit mainly from the field of workplace learning“ (Field 2005, S. 216). Entsprechend haben sich auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Angebote ausdifferenziert und reichen von Modulangeboten im Bereich Bildungsmanagement über Alphabetisierung bis hin zu europäischen und internationalen Dimensionen.

Das Bochumer Programm weicht deutlich vom „Basiscurriculum“ ab, das von Faulstich/Zeuner(2005) vorgelegt wurde. Auch wenn man in eine Diskussion über den Zuschnitt und die inhaltliche Konturierung der Module eintreten könnte, ist das Entscheidende die Erörterung der Kapazitätsproblematik, um zu zeigen, dass dieses „Basiscurriculum“ als Bezugspunkt für die Diskussion wenig geeignet ist. Für Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Studienschwerpunkt in einem B.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaften sieht der Entwurf drei Module mit je acht Semesterwochenstunden bzw. insgesamt zwölf Kreditpunkten vor. Bei der Ausstattung wird von zwei Professor/inn/en (à 9 SWS und wir denken 2 Mitarbeiter/innen à 4 SWS hinzu) ausgegangen, d. h. pro Semester stehen 26 Semesterwochenstunden im Lehrangebot zur Verfügung (ein Volumen, das derzeit nur an wenigen Standorten erreicht wird). Unterstellt man für den Studienschwerpunkt einen Zulauf von 70 Studierenden pro Semester und eine Richtgröße von 35 Teilnehmenden pro Seminar (mit deutlich höheren Zahlen lassen sich die ECTS-Anforderungen nicht seriös realisieren), so müsste die Lehrkapazität zur Deckung des Bedarfs bei 36 Semesterwochenstunden liegen.

Dabei ist der unterstellte Zulauf von 70 Studierenden pro Semester nach unseren Erfahrungen in Bochum eher zu niedrig angesetzt. Die Modellrechnung stellt sich wie folgt dar:

Studierende müssen für den Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung im B.A. insgesamt zwölf Veranstaltungen besuchen, davon sechs als Seminare zum Erwerb von vier Kreditpunkten, weitere sechs als Vorlesungen zum Erwerb von zwei Kreditpunkten.

Im Idealfall besuchen Studierende also jeweils eine Vorlesung und ein Seminar des Studienschwerpunkts pro Semester. Auf der Angebotsseite müssen dann aber für einen Semesterjahrgang drei Veranstaltungen, nämlich eine Vorlesung und zwei Seminare angeboten werden. Bei voller Auslastung, d. h. bei sechs Semesterjahrgängen à 70 Studierenden bedeutet dies, dass insgesamt sechs Vorlesungen und zwölf Seminare vorgehalten werden müssen. Die Lehrkapazität müsste also bei 36 Semesterwochenstunden liegen.



Selbst wenn über mögliche Lehraufträge oder andere Lösungen das Defizit von zehn Semesterwochenstunden aufgefangen werden könnte, wird deutlich, dass eine Realisierung eines Angebots auf der M.A.-Stufe nicht mehr möglich ist. Würde das „Basiscurriculum“ also in der vorliegenden Form maßgeblich, könnten an Standorten mit zwei Professuren (und Mitarbeiter/inne/n) ein B.A. bestenfalls mit Mühe, weitere Angebote jedoch auf keinen Fall realisiert werden.

#### 4. Erwachsenenpädagogik: addiert oder integriert?

Neben den genannten Entscheidungen ist eine weitere zu treffen: Angesichts der beschriebenen Schwierigkeiten könnte eine Strategie darin bestehen, jede nur verfügbare Lehrkapazität für erwachsenenpädagogische Veranstaltungen einzusetzen. Auch dies ließe sich *profession*spolitisch wiederum gut begründen. Dem stehen allerdings (*teil-*)*disziplin*politische Gründe entgegen: Hochschullehrer/innen der Erwachsenenpädagogik wären dann nicht an dem beteiligt, was gegenwärtig unter dem Stichwort „Kerncurriculum“ diskutiert und mit einer gewissen Berechtigung als das „Herz“ des Faches verstanden wird. Das hätte einerseits eine gewisse Marginalisierung der Erwachsenenpädagogik und andererseits mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Verfestigung der Problematik zur Folge, dass die Grundlagen des Faches sehr stark im Horizont von Schule bearbeitet werden (was wiederum zu Problemen führt, wenn auf diese Weise ausgebildete Studierende in speziellen Erwachsenenbildungs-Modulen „ankommen“).

In Bochum ist die Entscheidung für eine integrierende Praxis getroffen worden. Mitarbeiter/innen anderer Lehrstühle (insbesondere der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) sind am Angebot des Studienschwerpunkts Erwachsenenbildung beteiligt wie umge-

**Tabelle 1: Module Bachelor Erziehungswissenschaft Uni Bochum**

| Obligatorisch   | Wahlpflichtbereich   |
|---|--|
| A1 Erziehung und Bildung (4 SWS)                                    | A4 Bildung und Gesellschaft (6 SWS)<br><i>oder</i>           |
| A2 Entwicklung und Lernen (4 SWS)                                   | A5 Internationale Bildungsentwicklung (6 SWS)<br><i>oder</i> |
| A3 Sozialisation (4 SWS)  | A6 Lernen oder Lehren (6 SWS)                                |
| B1 Felder und Formen professionellen pädagogischen Handelns (4 SWS) | B4 Erwachsenenbildung (8 SWS)<br><i>oder</i>                 |
| C1 Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (4 SWS)                   | B5 Pädagogische Organisationsberatung (8 SWS)                |
| C2 Forschungsmethoden (4 SWS)                                       |  |
| Insgesamt: 38 SWS/65 Kreditpunkte                                   |  |

kehrt der Lehrstuhl für Erwachsenenbildung auch im Bereich des Kerncurriculums Veranstaltungen anbietet. Turnusmäßig werden Lehraufgaben im Bereich der Forschungsmethoden, in der grundlagentheoretischen und propädeutischen Ausbildung übernommen. Wegen der grundlegenden Tendenz hin zur Standardisierung kann es sich dabei nicht um beliebige Angebote handeln, vielmehr regelt ein enges Korsett die Angebotsstruktur und verlangt der konsekutiv angelegte Studiengang auch thematische Disziplin. Aus professionstheoretischen Überlegungen heraus lassen sich ohne weiteres Vorbehalte gegenüber einer solchen Entscheidung formulieren. Jedoch kann aus eigener Erfahrung festgehalten werden, dass diese Entscheidung positive Konsequenzen hat, da es auf Grund der Beteiligung an verschiedenen Studienschwerpunkten möglich ist, Gemeinsamkeiten wie Differenzen der verschiedenen Teildisziplinen und Handlungsfelder sichtbar zu machen und so die modularisierten Teile des Studiengangs zu einem Ganzen zusammenzufügen. Erwachsenenbildung ist in diesem Verständnis und in dieser Praxis aber nicht (mehr) ein additives Element, sondern weitgehend in die Gesamtdisziplin Erziehungswissenschaft integriert.

## **5. Konsequenz im Blick auf das Ausbildungsergebnis**

Die skizzierten Grundsatzentscheidungen haben Konsequenzen für das Ausbildungsergebnis, bringt doch der Standort Bochum im Rahmen des B.A.- und M.A.-Studiengangs eher Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung als Erwachsenenbildner hervor. Gemessen an der Professionalisierungsdiskussion der 1970er und 1980er Jahre mag dies als Rückschritt erscheinen. Gemessen an dem, was wir seit geraumer Zeit beobachten können, erscheint ein solches Profil als durchaus funktional:

- Unsere Absolventen werden in sehr unterschiedlichen Bereichen tätig, die bisweilen allenfalls lose mit dem institutionellen Feld der Erwachsenenbildung verbunden sind. Insofern gibt es eine der Einwanderung fachfremder Absolventen in „unserer“ Domäne korrespondierende Bewegung der Auswanderung.
- Erwachsenenbildung selbst erscheint uns heute als diffuser, „entgrenzter“ als zu der Zeit, in der die ursprünglichen Vorstellungen von Professionalisierung entwickelt wurden.

Zusammengenommen könnten diese Phänomene als Indizien dafür verstanden werden, dass das Feld der Erwachsenenbildung weniger kohärent ist, als lange Zeit gedacht, so dass sich die Frage nach der Professionalisierung nicht allein von Seiten veränderter Ausbildungsbedingungen in einer neuen Weise stellt.

## **6. Ausblick**

Was die Entwicklung von Studienangeboten angeht, stehen noch wichtige Entscheidungen bevor. Vor dem Hintergrund des Ziels der Vergleichbarkeit der Abschlüsse sind

noch viele Fragen offen. Dabei gilt es formale und inhaltliche Aspekte zu betrachten. Für den deutschen Zusammenhang scheint eindeutig zu sein, dass vorrangig 3 + 2 Jahreszyklen entwickelt werden. Dies ist im Vergleich etwa zu Großbritannien abweichend, finden sich dort doch hauptsächlich 3 + 1 oder 4 + 1 Strukturen (vgl. Field 2005). Aber auch in inhaltlicher Hinsicht gilt es eine Vergleichbarkeit insofern sicherzustellen, als ein noch zu definierender Standard nicht unterschritten werden darf. Ein erster Schritt in diese Richtung ist etwa von Universitäten in Mittelosteuropa in enger Zusammenarbeit mit dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV unternommen worden. Wenngleich es eine lange Tradition von Angeboten zur Ausbildung von Erwachsenenbildnern in Ländern Osteuropas gibt, ist der oftmals ökonomisch bedingte Druck zur Veränderung immens und bedroht nicht selten universitäre Standards (vgl. Hintzen/Przybylska/Welter 2005). Dem zu begegnen wurde im Rahmen einer einschlägigen Konferenz eine Resolution verabschiedet, die auch erste Hinweise auf Grundstandards enthält.

Vermutlich können wir für Deutschland von folgenden Polen ausgehen, zwischen denen Profilentcheidungen getroffen werden:

- *Enge oder lose Kopplung von B.A. und M.A.:* Neben der Variante, die beide Stufen inhaltlich sehr eng aufeinander bezieht und damit einen Standort- bzw. Fachwechsel eher unwahrscheinlich macht, wird es solche geben, in denen B.A. und M.A. tendenziell beliebig kombinierbar sind.
- *Berufsqualifizierend oder berufsorientierend:* Die „ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ der KMK, die von einem *berufsqualifizierenden* Profil des Bachelor ausgehen, werden in unterschiedlicher Weise umgesetzt werden. Bereits jetzt gibt es Studiengänge mit deutlichem Berufsfeld- bzw. Professionsbezug neben solchen, die sich eher zwischen Disziplin- und *Berufsorientierung* positionieren. Nicht zwangsläufig, aber mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit korrespondiert damit der Grad der Spezialisierung: Je entschiedener der *Berufsqualifizierungsanspruch* aufgenommen wird, desto weniger grundlegend bzw. allgemein dürfte das Studienangebot ausfallen.
- *Ausbildung oder Weiterbildung:* In dieser Dimension sind Modelle denkbar, die den M.A. als unmittelbar an den B.A. anschließend begreifen und insofern die M.A.-Phase noch der Erstausbildung zurechnen. Ebenso lässt sich aber die M.A.-Phase nach vorübergehender oder gar während der Berufstätigkeit als Weiterbildungsstudiengang denken. Unabhängig von den Absichten der Anbietenden werden sich hier neue (Misch-)Formen allein durch die Entscheidungen und Praxen der Nutzenden ergeben. Denn aus der Perspektive der Teilnehmenden kann ein Masterstudiengang sowohl den Charakter eines (in der alten Terminologie) Ergänzungs- bzw. Aufbaustudiums, eines Weiterbildungsstudiums oder eines Erststudiums haben (vgl. Wittpoth 2005).

Wie sich die einzelnen Standorte entscheiden und welche Konsequenzen dies für die Gesamtstruktur der universitären Erwachsenenbildung haben wird, bleibt abzuwarten.

## Literatur

- Der Europäische Hochschulraum (1999): Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna 1999. URL: [www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna\\_Erklaerung.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Erklaerung.pdf) (Zugriff: 14.09.2005)
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Ebel-Gabriel, C. (2005): Bachelor- und Masterabschlüsse aus Sicht der IHK. In: *Bildung und Erziehung*, H. 2, S. 149–158
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2005): Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. In: *Erziehungswissenschaft (Mitteilungsheft der DGfE)*, H. 29, S. 35–43
- Field, J. (2005): Bologna and an Established System of Bachelor's/Master's Degrees. In: *Bildung und Erziehung*, H. 2, S. 207–219
- Hintzen, H./Przybylska, E./Welter, S. (2005): Neue Studiengänge zur Erwachsenenbildung an Hochschulen und Universitäten in Europa. In: *Bildung und Erziehung*, H. 2, S. 183–194
- Müller, D. K. (1994): Vorbemerkung. Eine ganz persönliche Empfehlung des Herausgebers an die „Erstsemester“. In: Müller, D. K. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung*. Köln/Weimar/Wien, S. IX–XV
- Wittpöth, J. (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*. Münster, S. 17–24

Im Jahr 2003 veröffentlichte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung als Sonderbeilage zum REPORT die Ergebnisse einer Erhebung von Faulstich/Graeßner zu grundständigen Studiengängen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie der weiterführenden Studienangebote für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland ([www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03\\_03.pdf#page=1](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf#page=1)).

In Fortschreibung dieser Erhebung liegen nun aktuelle Daten vor, die auch die Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen abbilden. Sie weisen auf eine Destabilisierung des Hauptfachstudiengangs Erziehungswissenschaft und besonders des Schwerpunkts Erwachsenenbildung durch die europaweite Umstellung auf BA-/MA-Studiengänge hin.

Die Ergebnisse sind in der Online-Veröffentlichung von Gernot Graeßner unter [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf) nachzulesen. Einen entsprechenden Link finden Sie auch auf der Startseite der REPORT-Website [www.report-online.net](http://www.report-online.net).

# **Subjektive Lernbegründungen für das Studium der Pädagogik mit Studienrichtung Andragogik**

## **Einblicke in eine qualitative Studie**

*Warum entscheiden sich Menschen für ein pädagogisches/andragogisches Studium? Welche Vorstellungen, Wünsche, Erwartungen und auch Ängste verbinden sie mit der Wahl dieses Lern- und Bildungswegs? Die Lernbegründungen für das pädagogische Studium sind der erste Schritt auf dem Weg zu Beruf und Professionalisierung. In einer regionalen, qualitativen Studie am Lehrstuhl Andragogik der Universität Bamberg (vgl. Groß 2005) wurden deshalb Studierende der Pädagogik/Andragogik u. a. zu ihren subjektiven Lernbegründungen und den damit verbundenen Bedeutungsgehalten und Entwicklungslinien befragt. Im Folgenden werden Ausschnitte der gewonnenen Lernbegründungsmuster vorgestellt.*

### **1. Der aktuelle Forschungsstand zu Studienwahlkriterien**

Die bisherigen Untersuchungen zur Studienwahl haben sich vor allem quantitativ und rückblickend mit fachunspezifischen oder erziehungswissenschaftlichen Entscheidungskriterien beschäftigt. Betrachtet man die Erhebungen zu allgemeinen Wahlmotiven, stellt man fest, dass diese in der Regel mit schriftlichen Befragungen arbeiten, wobei eine motivationspsychologisch fundierte Unterteilung in intrinsische und extrinsische Motive üblich ist (vgl. Caspar 2000, S. 2). Sowohl die Studien des Hochschul-Information-Systems Hannover (HIS) als auch die jährlichen Untersuchungen der Projektgruppe Hochschulforschung in Konstanz kommen in ihren Ergebnissen zu einer Dominanz intrinsischer Motive, so z. B. Fachinteresse oder Neigungen und Begabungen (vgl. Heublein/Sommer 2002, S. 9 und Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 1). Doch wird diese Einschätzung durchaus auch hinterfragt und methodisch kritisiert, da beispielsweise davon auszugehen ist, „dass viele befragte Studienanfänger bewusst oder unbewusst ihre Studienwahl in einem zu rosigen Licht dargestellt haben“ (Caspar 2000, S. 9).

Bezieht man verschiedene regionale, erziehungswissenschaftliche Absolvent/inn/en-Studien ab 1989 (Flacke/Prein/Schulze 1989; Krüger/Grunert 1989; Mägdefrau 2000) sowie den bundesweiten Diplom-Pädagogen-Survey von 2001 (Krüger/Rauschenbach 2003) in die Analyse mit ein, zeigt sich, dass es sich dabei ebenfalls um quantitative Befragungen handelt. Beim Vergleich der Ergebnisse fällt auf, dass sich die Studienwahlmotive in den verschiedenen Untersuchungen sehr stark ähneln, z. T. sogar die gleichen Rangplätze einnehmen. Von zentraler Bedeutung sind dabei soziale (z. B. „Umgang mit Menschen“, „Interesse an Hilfeleistung“) sowie praxis- und qualifikati-

onsbezogene Motivbündel (z. B. „sich möglichst gut qualifizieren“, „Aufstieg in leitende Tätigkeiten“). Daneben kommt auch dem „Freiraum für persönliche Weiterentwicklung“ eine besondere Rolle zu, z. T. werden auch gesellschaftsverändernde Ziele oder der Wunsch, eine nützliche Arbeit zu leisten, als Motive genannt. In allen Untersuchungen existieren außerdem Begründungen, die besagen, dass der eigentliche Studienwunsch – z. B. auf Grund von Zulassungsbeschränkungen – nicht verwirklicht werden konnte. Den Absolvent/inn/en-Befragungen ist gemein, dass sie die zugrunde liegenden Studienwahlmotive erst retrospektiv erheben. Doch führt dies zu einer selektiven Strichprobe, da ausschließlich Menschen mit erfolgreich abgeschlossenem Pädagogik-Studium befragt werden können.

In den jährlichen Erhebungen der Abteilung „Empirische Pädagogik“ der Marburger Universität werden die Student/inn/en bereits in der Einführungsveranstaltung zu ihren Studienwahlmotiven befragt. Sie unterscheiden sich auch von o. g. Studien, indem sie neben quantitativen „auch einige qualitative Informationen“ (Wey u. a. 2003, S. 4) erheben. Die dort gewonnenen Ergebnisse stimmen jedoch mit den bereits vorgestellten Erkenntnissen weitgehend überein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gesichteten themenrelevanten Studien zwar verschiedene Studienwahlkriterien und -motive erheben und gewichten, sie jedoch inhaltlich nicht füllen. Offen bleibt, welche konkreten Vorstellungen z. B. mit dem hauptgenannten Motiv „Umgang mit Menschen“ einhergehen oder welche persönlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse sich die Befragten durch ihre Studienwahl erhoffen. Für die Bamberger Studie rückten demzufolge die subjektiven Lernbegründungen für die Aufnahme eines erziehungswissenschaftlichen Studiums in den „Forschungs-Vordergrund“.

## **2. Qualitativer Zugang der Bamberger Erhebung**

Das vorrangige Erkenntnisinteresse der Bamberger Studie lag darin, zu erkennen und zu verstehen, aus welchen subjektiven Lernbegründungen heraus Menschen sich für ein Studium der Diplom-Pädagogik entscheiden, d. h. welche biografischen Entwicklungsprozesse und Entstehungsbedingungen hinter diesen Motiven liegen und welche persönlichen und beruflichen Perspektiven mit diesem Lern- und Ausbildungsweg assoziiert werden. Dabei waren neben den individuellen Vorstellungen, Erwartungen, Wünschen und Befürchtungen der Studierenden auch mögliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der ursprünglichen Lernbegründungen im Studienverlauf erkenntnisrelevant. Die Wahl einer dezidiert qualitativen und regionalen Untersuchungsmethode bedingte den Verzicht auf repräsentative und bundesweite Daten, eröffnete jedoch die Möglichkeit, sich inhaltlich vertieft mit den Begründungslinien der Befragten zu befassen.

In der Untersuchung sollten Pädagogik-Studierende in unterschiedlichen Phasen des Studiums befragt werden. Im Hauptstudium wurden Studierende mit Studienrichtung An-

dragogik ausgewählt. Die Erhebung wurde auf Grundlage der Grounded Theory (Glaser/ Strauss) mit den Erhebungsinstrumenten des problemzentrierten Leitfadenterviews (Witzel 1982) und der Gruppendiskussion durchgeführt. Um einen hermeneutischen Zugang zum Untersuchungsfeld und seinen Subjekten, deren Lebenswelt und Deutungsmustern zu ermöglichen, wurden in einem ersten Durchgang insgesamt 35 Personen aus fünf festgelegten Untersuchungsgruppen befragt. Die Untersuchungsgruppen der Einzelinterviews setzen sich aus Universitätsstudierenden im Grundstudium (UGS), im Hauptstudium (UHS) und im Zweitstudium – nach abgeschlossenem Fachhochschulstudium Sozialwesen – zusammen. Zum Vergleich wurden Fachhochschulstudierende des Sozialwesens/der Sozialpädagogik Fachhochschule mit allgemeiner Hochschulreife befragt. Ergänzend wurde eine Gruppendiskussion mit den Mitarbeiter/inne/n des Tutoriums für Diplom-Pädagog/inn/en der Universität Bamberg geführt.

Um Veränderungs- und Entwicklungsprozesse der Studierenden und ihrer subjektiven Lernbegründungen nachvollziehbar untersuchen zu können, wurden ausgewählte Personen der Untersuchungsgruppen UGS und UHS nach ca. einem Jahr ein zweites Mal befragt. Aus den zusammengefassten Einzelfallbeschreibungen wurden Kategorien gewonnen, die im Kontext verschiedener subjektwissenschaftlicher und sozialkonstruktivistischer Lerntheorien ausgewertet wurden. Studierende sind erwachsene und mündige Lernende und Subjekte ihrer Lernbegründungen und Lernhandlungen. Deshalb galt es, Lerntheorien zu wählen, die das Subjekt, seine Lernhandlungen und sozialen Interaktionen fokussieren. Das subjektwissenschaftliche Lernverständnis von Holzkamp (1995) und dessen Weiterführung nach Ludwig bildeten den heuristischen Untersuchungsrahmen, der „die Lernbegründungen des Subjekts in den Zusammenhang gesellschaftlicher Interessen und Bedeutungen [stellt], aus dem heraus erst die Eigenleistung des Subjekts deutlich werden kann“ (Ludwig 1999, S. 60). Da dieser subjektwissenschaftliche Zugang zum Lernen Erwachsener und seine zentralen Kategorien des „expansiven“ und „defensiven“ Lernens in der andragogischen Literatur der letzten Jahre ausführlich vorgestellt und diskutiert wurden (vgl. z. B. Faulstich/Ludwig 2004) wird auf eine tiefergehende Darstellung an dieser Stelle verzichtet. Hervorzuheben bleibt: Nach Holzkamp geht es Lernenden um die Erweiterung ihrer individuellen Handlungsfähigkeit, die jeweiligen Lerngründe und Lerninteressen der Subjekte sind dabei von zentraler Bedeutung. Da Lernbegründungen und Lernhandlungen häufig interaktiv entwickelt bzw. gestaltet werden, wurden zur Erweiterung der lerntheoretischen Perspektiven auch sozialkonstruktivistische Ansätze wie das „Deutungslernen“ (vgl. z. B. Arnold/Schüßler 1996; Schüßler 2000) oder das „Transformative Lernen“ (Mezirow 1997) herangezogen.

### **3. Kurzdarstellung der qualitativen Ergebnisse**

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Interviewtexten führte zu einem ersten zentralen Ergebnis: Die Befragten begründen ihre Studienwahl nicht mono-, sondern multikausal und komplex. Die Vorstellungen von Studium und Beruf sind dabei sehr eng miteinander verwoben, zudem es ein ausgeprägtes studentisches Interesse „an

primär handlungsorientiertem Lernen“ gibt (Groß 2004, S. 333). Die anfängliche Erwartung, dass die Studierenden sich jeweils einem oder zumindest weitgehend einem Typus zuordnen lassen würden, wurde irritiert und demzufolge modifiziert. Die subjektiven Lernbegründungen ließen sich nicht in Typologien zusammenfassen, die eine eindeutige Personenzuordnung erlauben, ebenso wenig war eine eindeutige Typenbildung nach Untersuchungsgruppen möglich. In den Lernbegründungen der Befragten ließen sich jedoch thematische Bündel von Argumentationslinien als zusammengehörig identifizieren, die in einem nächsten Schritt zur Konstituierung verschiedener Lernbegründungsmuster führten. Diese Lernbegründungsmuster beschreiben demzufolge keine Personen, sondern inhaltlich ähnliche Argumentationslinien verschiedener Personen.

Die Analyse des Textmaterials führte zur Konstituierung von insgesamt fünf Lernbegründungsmustern, die teilweise in sich weiter ausdifferenziert werden konnten. Zusätzliche – letztendlich nicht ausschlaggebende – Faktoren wurden als „sonstige Lernbegründungskriterien“ (Rolle von Eltern, Partner/in, Freunden und Freundinnen, Hochschulstandort sowie Atmosphäre der Hochschule) zusammengefasst. Anhand des Lernbegründungsmusters „Soziale Lernbegründung“ lässt sich die Vielschichtigkeit der gewonnenen qualitativen Erkenntnisse im Gegensatz zu den vorliegenden quantitativen Ergebnissen besonders deutlich aufzeigen. Aus diesem Grund wird dieses ausführlicher dargestellt, die weiteren Muster hingegen nur kurz skizziert.

### **Muster 1: Soziale Lernbegründung – „Mit Menschen arbeiten wollen“**

Menschen, die ein pädagogisches Studium beginnen, haben ein grundsätzliches Interesse an der Arbeit mit anderen Menschen, dies ist vielfach erforscht und weithin bekannt. Was bedeutet dieses Interesse jedoch für die einzelnen Studierenden, welche konkreten Vorstellungen, Menschenbilder und Selbstverständnisse gehen damit einher?

Die qualitative Vorgehensweise ermöglichte es, drei zwar grundsätzlich sozial motivierte, aber dennoch sehr differente Begründungslinien zu erkennen. Eine Reihe von Argumentationen zielen darauf ab, anderen Menschen „helfen zu wollen“. Diese wurden in der sozialen Lernbegründung: *„Altruismus – der Wunsch, anderen (und sich selbst) zu helfen“* zusammengefasst. Interessanterweise berichten die Befragten, die ihre Studienwahl altruistisch geprägt begründen, von eigenen biografischen Krisen und darin erfahrenerer zwischenmenschlicher, z. T. auch professioneller Hilfe. Die Triade *„Hilfe brauchen, Hilfe erfahren, Hilfe geben wollen“* wird zu einer entscheidenden Lernbegründung (Groß 2005, S. 194). Auffallend ist zudem eine starke Affinität zu den Fächern Psychologie und Medizin. Das selbst erfahrene Leid wird in diesem Begründungsmuster als eine Voraussetzung dafür gesehen, sich für andere hilfsbedürftige Menschen „aufzuopfern“, wobei eigene und/oder professionelle Grenzen kaum thematisiert werden. Sich selbst als „Helfende/n“ zu definieren, kann zudem bedeuten, sich selbst als kompetent, belastbar und „gesund“ betrachten zu können, was zu einem veränderten Selbstbild beitragen mag. Vor Generalisierungen sei an dieser Stelle jedoch ausdrücklich gewarnt. Als zukünftiges Arbeitsfeld wird hier vor allem die klas-



sische Sozialarbeit genannt, wohingegen der Bereich der Erwachsenenbildung deutlich weniger vorstellbar erscheint.

Ein weiteres Bündel von Argumenten führte zur Konstruktion der sozialen Lernbegründung „*Pädagogisches Interesse an und für Menschen*“. Im Gegensatz zum altruistisch geprägten Muster mit dem zentralen Begriff des „Helfens“ werden hier die Kategorien „Fördern, Bilden und Begleiten“ von Menschen bedeutsam. Die Vorstellungen späterer Berufstätigkeit beziehen sich vor allem auf Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Befragte, die mit dieser Ausprägung der sozialen Lernbegründung argumentieren, wählten in der Regel Andragogik als Studienrichtung. Pädagogik wird als Arbeit begriffen, wobei es wichtig ist, eigene und professionelle Grenzen zu erkennen und zu wahren. Die Klientel wird als grundsätzlich eigenverantwortliches, entwicklungsfähiges und entwicklungsbereitetes Gegenüber betrachtet, dem man seine fachliche pädagogische und andragogische Kompetenz zur Verfügung stellen möchte. Die Vorstellungen speisen sich häufig aus früheren Praxiserfahrungen, z. B. der ehrenamtlichen Jugendarbeit.

Das dritte als soziale Lernbegründung identifizierte Bündel von Aussagen lässt sich mit „*Freundschaft und Nähe mit Menschen*“ überschreiben. Auch in diesem Muster geht es darum, Menschen zu helfen, sie zu beraten und zu begleiten. Dies geschieht jedoch auf Grundlage von Gleichheit und Freundschaft. Die Berufsvorstellung bezieht sich vorrangig auf die Sozialarbeit, wird dabei jedoch nicht vorrangig als Arbeit, sondern vielmehr als spaßvolle Fortführung des alltäglichen Lebens, der eigenen Lebenswelt und ihrer Deutungsmuster verstanden.

Das allgemeine und bekannte Motiv, mit Menschen arbeiten zu wollen, konnte in Unter-Muster differenziert werden, denen sehr unterschiedliche Vorstellungen von pädagogischer Berufstätigkeit zugrunde liegen. Die verschiedenartigen sozialen Lernbegründungen führen wiederum zur Präferenz unterschiedlicher Studienrichtungen: Das Muster „*Pädagogisches Interesse an und für Menschen*“ führt in der Regel auf Grund seiner zentralen Kategorien von „Fördern, Bilden und Begleiten“ zur Wahl des Schwerpunkts Andragogik.

## **Muster 2: Qualifizierungsorientierte Lernbegründung – „Sich gut oder höher/weiter-qualifizieren“**

Nach Analyse der Daten konnten zwei verschiedene qualifizierungsorientierte Lernbegründungen gebildet werden. Die Argumentationslinien der Befragten unterscheiden sich deutlich, je nachdem, ob das pädagogische Studium als Erst- oder als Zweitstudium (nach abgeschlossenem FH-Studium) gewählt wurde. Im Begründungsmuster „*Hohe Erstqualifikation*“ speisen sich die Motive aus dem Wunsch, an der Universität sowohl wissenschaftlich theoretisch als auch praxisrelevant handlungsbezogen qualitativ hochwertig ausgebildet und qualifiziert zu werden. Hingegen wird die Wahl der Zweitstudierenden im Lernbegründungsmuster „*Höhere Weiterqualifikation*“ mit persönlich und/oder professionell als nicht zufriedenstellend bewerteten Erfahrungen im Erststudium begründet. Betont wird dann vor allem das Bedürfnis nach einer explizit

wissenschaftlichen Qualifizierung, verbunden mit dem Wunsch nach Entwicklung einer eigenen fachspezifischen (pädagogischen/andragogischen) Identität und der Hoffnung auf ein höheres gesellschaftliches Ansehen sowie ein höheres finanzielles Einkommen.

### **Muster 3: An persönlicher Weiterentwicklung orientierte Lernbegründung**

Auch in der Bamberger Studie ließen sich Lernbegründungen finden, die auf persönliches Wachstum, auf Selbsterfahrung und Selbstentfaltung im Studium abzielen. Die jeweilige Bedeutsamkeit dieses Motivbündels variiert individuell betrachtet jedoch sehr stark. Persönliche Weiterentwicklung wurde jedoch in keinem der geführten Interviews als entscheidungsbestimmendes Kriterium eingestuft. Interessant ist, dass die Befragten ein ausreichendes Maß an Selbstreflexion als sinnvolle und für eine pädagogische/andragogische Berufstätigkeit unabdingbar notwendige Schlüsselkompetenz erachten.

### **Muster 4: An der individuellen „Schaffbarkeit“ des Studiengangs und des späteren Berufs orientierte Lernbegründung (positive und negative Begründungen)**

Bei der Wahl des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs spielen auch die Vorstellungen der individuellen – kognitiv/leistungsbezogenen sowie emotional/psychischen – „Schaffbarkeit“ des Studiums und des angestrebten Berufes eine nicht zu unterschätzende Rolle. Der Begriff der „Schaffbarkeit“ kann dabei sowohl negativ („etwas anderes traue ich mir nicht zu“) als auch positiv („das traue ich mir gut zu“) konnotiert sein. Dieser Bezug zur späteren Berufstätigkeit wurde in keiner der o. g. Studien gefunden.

### **Muster 5: „Zweite Wahl“-Lernbegründung**

Wie vielfach bestätigt, beginnt ein Teil der Pädagogik-Studierenden das Studium, weil ein anderer – eigentlich bevorzugter – Ausbildungsweg nicht bzw. nicht zu diesem Zeitpunkt eingeschlagen werden kann. Doch wie entwickeln sich diese zunächst negativen Begründungen im Studienverlauf? Anhand von zwei Einzelfallbeispielen konnte herausgearbeitet werden, dass es zu einer „emotionalen Versöhnung“ und Identifikation mit der Erziehungswissenschaft als gewählter Disziplin kommen kann, jedoch nicht automatisch und immer kommen muss. Eine der Befragten bedauert bis zum erfolgreichen Abschluss des Studiums ihre Entscheidung und lehnt das Fach durchgängig emotional ab. Eine ursprünglich negative Studienwahlbegründung lässt demzufolge keine linearen Schlüsse über den weiteren Studienverlauf, seine Gestaltung und Bewertung zu.

## **4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

Vergleicht man die quantitativ erhobenen Studienwahlkriterien mit den gewonnenen subjektiven Lernbegründungsmustern, so fällt auf, dass sich diese – auf den ersten Blick – kaum voneinander unterscheiden. Der qualitative Zugang ermöglicht jedoch einen anderen, dezidiert hermeneutischen Zugang: Die Komplexität und Verschränktheit der individuellen Begründungslinien der angehenden Pädagog/inn/en werden in ihrer biografischen Eingebundenheit und mit ihren scheinbaren oder realen Wider-

sprüchlichkeiten verstehbar. Das Studium als Weg zu Beruf und Professionalisierung im komplexen Feld der Pädagogik und Erwachsenenbildung wird auf Grundlage ebenfalls komplexer, subjektiver Lernbegründungen eingeschlagen und beschritten. Die Aufschlüsselung der Lernbegründungsmuster offenbarte eine Vielschichtigkeit subjektiver Deutungen und Bedeutungen, die sehr wohl Konsequenzen für Studiengestaltung, Studienbewertung bis hin zur Wahl der Studienrichtung nach sich ziehen. Erhalten Studierende die Möglichkeit, aus ihren subjektiven Lernbegründungen heraus Lerninteressen zu entwickeln und expansive Lernhandlungen zu initiieren und zu durchlaufen, kann dies förderlich für die Entwicklung pädagogischer und andragogischer Professionalität sein. Um diese Lern- und Bildungs-Chancen, die der Diplom-Studiengang – u. a. auf Grund seiner geringen Regelungsdichte – bietet, auch in zukünftig veränderten pädagogischen/andragogischen Studiengängen aufrechtzuerhalten, bedarf es m. E. weiterhin der Auseinandersetzung mit und der Berücksichtigung von studentischen Lernbegründungen und Lerninteressen.

## Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I. (1996): Deutungslernen – ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, S. 184–206
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003) (Hrsg.): 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Studiensituation und studentische Orientierungen. Kurzfassung. URL: [www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-hoc/survey/kurzbericht%2003%20internet.pdf](http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-hoc/survey/kurzbericht%2003%20internet.pdf) (Zugriff: 28.10.2004)
- Caspar, R. (2002): Bestimmungsfaktoren der Studienwahlentscheidung. URL: [www.leu.bw.schule.de/1/data/Studien-beratung/Nr\\_6\\_100203.htm#Untersuchungsbericht](http://www.leu.bw.schule.de/1/data/Studien-beratung/Nr_6_100203.htm#Untersuchungsbericht) (Zugriff: 28.10.2004)
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Flacke, A./Prein, G./Schulze, J. (1989): Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Dortmund
- Groß, M. (2004): Lernen und Handeln und eine „andragogische Sicht von Mensch und Welt“. In: Bender, W./Groß, M./Hegmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 332–342
- Groß, M. (2005): Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Eine qualitative Studie. Noch unveröffentlichte Dissertationsschrift am Lehrstuhl für Andragogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Grunert, C./Seeling, C. (2003): Das Studium. Motive – Verläufe – Zufriedenheit. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. u. a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland Survey 2001. Weinheim/München, S. 39–58
- Heublein, U./Sommer, D. (2002): Studienanfänger 2000/2001: Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl. Kurzinformation HIS A 2/2002. URL: [www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia200202.pdf](http://www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia200202.pdf) (Zugriff: 29.10.2004)
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (1998): Studium und Berufseinmündung. Ergebnisse einer Befragung der ersten AbsolventInnen-Generation von Diplom-PädagogInnen in den neuen Bundesländern. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, H. 4, S. 196–205

- Krüger, H.-H. /Rauschenbach, Th. u. a. (2003) (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland Survey 2001. Weinheim/München
- Ludwig, J. (1999): Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: REPORT 43, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 60–73
- Mägdefrau, J. (2000): Diplom in Erziehungswissenschaft – was kommt danach? Oberried bei Freiburg i. Br.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Reischmann, J. (1996): Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In: Beiheft zum REPORT. Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 14–22
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Wey, V./Schreiber, J./Grunenberg, H. u. a. (2003): Die Studienanfänger/innen der Diplom-Pädagogik in Marburg 2002. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Empirische Pädagogik. URL: [www.empirische-paedagogik.de](http://www.empirische-paedagogik.de) (Zugriff: 14.03.2003)

## **Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung**

### **Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg<sup>1</sup>**

*Vor dem Hintergrund eines auf individueller, organisatorischer und struktureller Ebene normativ formulierten Professionalisierungsanspruchs spürt die Autorin in diesem Beitrag der Frage nach, wie pädagogisch Handelnde in Einrichtungen der Weiterbildung selbst ihren Bedarf an Qualifizierung und Fortbildung einschätzen. Hierzu greift sie auf Ergebnisse einer in Berlin und Brandenburg durchgeführten Studie zurück, die interessante Einblicke ermöglicht. Deutlich wird ein breites Themenspektrum, das insbesondere den Wunsch nach grundlegendem erwachsenenpädagogischen Wissen deutlich werden lässt.*

#### **1. Einleitung**

In den vergangenen Jahren sind in der Erwachsenenpädagogik eine Reihe empirischer Studien allgemein zum Lehr-/Lernhandeln erarbeitet worden (vgl. Ludwig 2000; Arnold u. a. 1998; Nolda 1996; Faulstich/Forneck/Knoll 2005), sowie weitere, die verschiedene Teilaspekte in den Blick nehmen: Biografische Entwicklung und Erfahrungen (z. B. Kade/Seitter 1996; Alheit 1990, 1995; Alheit/Hoerning 1989; Siebers 1996), Milieustudien (z. B. Barz 2000; Friebel u. a. 1993, 2000; Tippelt/Barz 2004), Programmentwicklungen, Programmplanungshandeln, Institutionen- und Organisationsentwicklung (z. B. Opelt 2004; Gieseke 2000, 2002, 2003; Gieseke/Opelt 2003, 2005; Schäffter 1998; Schiersmann u. a. 1998; Körber u. a. 1995), Zielgruppenarbeit (z. B. Altersbildung, Frauenbildung, Arbeitslosigkeit und Qualifizierung vgl. Kade 1992, 1994 a u. b, 1997; Schiersmann 1993; Gieseke 2001) etc. Diese Entwicklung bringt eigene Begrifflichkeiten und neue gegenstandsadäquate Methoden hervor. Sie integriert aber auch Methoden anderer Disziplinen.

Vor diesem Hintergrund hat der gegenwärtige Professionalitätsanspruch eine doppelte Orientierung. Funktional glatte Verlaufsformen für institutionelles Handeln und reflexive Umsetzung wissenschaftlicher Standards werden im Kombipaket erwartet. Weiterbildung ist zum einen eingebunden in bürokratisch-organisatorische Abläufe und muss zum anderen auf komplexe pädagogische Planungsprozesse, Lernarrangements

---

<sup>1</sup> Bearbeitete Textfassung des in Baldauf-Bergmann/von Küchler/Weber (2004) erschienen Beitrags (s. Besprechung des Bandes in diesem Heft, S. 82). Die gesamte vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) finanzierte Studie wird unter dem Titel „Das vergessene inhaltliche professionelle Interesse von pädagogisch Handelnden“ im Verlag TextWeinberg, Oldenburg veröffentlicht.

und Lernsituationen teilnehmergerecht, flexibel und zeitbezogen antworten. Wir bewegen uns also im großen Feld der Widersprüche, Paradoxien und Unzulänglichkeiten. Dies ist der Alltag. Aber dieser Alltag verändert sich gerade nachhaltig, und es kommt darauf an, herauszufinden, welchen Platz man einnehmen will.

Die Weiterbildungsorganisationen und -institutionen waren in den vergangenen Jahren mit dem geforderten Qualitätsmanagement und der daran geknüpften Zertifizierung beschäftigt. Dadurch konnten die organisatorischen Bedingungen für die Wirtschaftlichkeit der Institution verbessert werden. Ebenso wurde eine innerinstitutionelle Reflexion über die zukünftigen Aufgaben der Weiterbildungsinstitution eingeleitet. Was deutlich vernachlässigt worden ist, ist die Fortbildung der Planer/innen und Dozent/inn/en.

## **2. Anlage und Fragestellungen der Studie**

Um die aktuellen Orientierungen im Fortbildungsbedarf der Weiterbildner/innen in den vorhandenen Weiterbildungsinstitutionen zu erfassen, ist eine Befragung in Berlin/Brandenburg, finanziert durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), durchgeführt worden. Der Erhebungsschwerpunkt liegt auf Forschungsbefunden, theoretischen Annahmen und bildungspolitischen Leitlinien, die die Lehr-/Lernkultur betreffen. Fragen zur besonders vernachlässigten Programmentwicklung, zum in den vergangenen Jahren eher gepflegten Management – was mit dem institutionellen Abbau zu tun hat – sind hier nicht das Thema. Erhoben wird die Meinung, die Ansicht der Praktiker: Ihr Nachfrageverhalten steht im Mittelpunkt des Interesses, nicht ein bildungspolitisch oder anders diagnostizierter Bedarf. Die Untersuchung ist als eine Totalerhebung in einer Region (Berlin/Brandenburg) umgesetzt worden. Ländliche und städtische Bedingungen von Weiterbildung, die unter großen Veränderungen stehen, haben in dieser Region eine interessante Mischung. Institutionelle Veränderungen, Neugründungen von privaten Institutionen und Agenturen, Outsourcing und Reintegration in betriebliche Kontexte bestimmen die Entwicklung. Die entscheidenden Veränderungen im vergangenen Jahrzehnt sind also den hier Befragten besonders präsent. Man hat es nicht mit einem professionellen Personal zu tun, das sich durchgängig als ausreichend unterstützt und gefördert ansehen kann.<sup>2</sup>

Unser Forschungsinteresse konzentrierte sich darauf, wie sich das Fortbildungsinteresse der (wenigen) Hauptberuflichen unter diesen Umbrüchen im Weiterbildungssystem darstellt. Auch interessierte, inwieweit diese sich für die Neben- oder Freiberuflichen im Fortbildungsbedarf mit verantwortlich fühlen oder aber die Fragebögen an sie wei-

---

2 Eine Erhebung bei allen Weiterbildungsinstitutionen, die sich auf dem Weiterbildungsmarkt präsentieren, war möglich, da für Berlin/Brandenburg in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Humboldt Universität ab 1990 ein Programmarchiv angelegt und aufgebaut wurde (zur großen Institutionenvielfalt in der Region vgl. Raczek 2001, 2004, 2005).

tergereicht haben. Weiterhin interessierte uns aus professionstheoretischer Sicht, inwieweit die Institution oder Organisation als solche im Blick war und ob generell über Fortbildung das Profil, das Qualitätsniveau der Institution beeinflussbar erscheint. Gefragt haben wir also danach, ob man selber an Seminaren zu den jeweiligen Themen teilnehmen würde, ob ein Interesse bei den Dozenten bestehen könnte, ob es entsprechende Defizite in der eigenen Institution gibt, was die Nutzung von Wissen aus dem Kontext der Themen betrifft.

Der Rücklauf der 612 angeschriebenen Einrichtungen aus Berlin/Brandenburg macht nun die fortbildungsaktiven Gruppen deutlich. 25 Prozent der Weiterbildungsinstitutionen (in absoluten Zahlen: 151) haben geantwortet. Dies entspricht einer üblichen guten Rücklaufquote. Von einzelnen Einrichtungen wurden mehrere Fragebögen zurückgeschickt. Insgesamt konnten 274 Fragebögen ausgewertet werden. Auffällig ist zum einen der hohe Anteil aus der beruflichen Weiterbildung und den Vereinen und zum anderen der geringe Anteil z. B. aus dem Volkshochschulbereich.

In der Einschätzung der hauptberuflich Beschäftigten ist Fortbildung ein individuelles Interesse, es wird nicht erlebt in dem Sinne, dass man Verantwortung hat für frei- und nebenberuflich Tätige, es wird auch weniger bezogen auf die Institution thematisiert. Ebenso formuliert man keine entsprechenden Ansprüche an die verschiedenen Gruppen der Angestellten. Andererseits heißt es positiv formuliert auch, dass man nicht Fortbildungsanforderungen delegiert, sondern sich selbst in die Pflicht nimmt oder sich selbst interessiert, sich keineswegs als reine/n Organisator/in sieht, also durchaus auch, was das Feld Lehren und Lernen betrifft, eigene Interessen hat und Erkenntnisbedarfe anmeldet. Die Hauptberuflichen für den oben benannten Typ sind also aktiv. Die institutionellen und thematischen Kontexte, die offensichtlich hoch in der öffentlichen Aufmerksamkeit stehen, werden innerinstitutionell mit ebenfalls hoher Aktivität und Selbstachtung in Form von Fortbildungsinteresse beantwortet.

### **3. Ausgewählte Forschungsbefunde, einige Thesen**

Die folgende Darstellung beschränkt sich auf einige wesentliche Ergebnisse. Sie werden hier in Form von Thesen formuliert; die umfangreichere Veröffentlichung wird an anderer Stelle erfolgen.

*1. Es gibt keine einseitig entwickelten thematischen Interessen. Überraschenderweise dominiert das Interesse an speziellen Erwachsenen- und Weiterbildungstheorien.*

Der Fragebogen differenziert elf thematische Schwerpunkte, die jeweils zwischen vier und dreizehn Unterthemen auführen. Von den insgesamt 71 Detailthemen haben 32 Fortbildungsthemen zwischen 30 Prozent und bis zu 53 Prozent Zustimmung erfahren (siehe Tab. 1).

**Tabelle 1: Nachgefragte Fortbildungsthemen**

| Themen  | Ich würde selbst teilnehmen | Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleitenden |
|---|-----------------------------|--|
| <b>1. Erwachsenenpädagogische Theorien</b>  |                             |  |
| Theorien zum selbstgesteuerten Lernen   | 52,9 %                      |  |
| Theorien zur Berufs- und Weiterbildungsentwicklung                                | 46,7 %                      |  |
| Theorien zum lebenslangen Lernen  | 42,0 %                      |  |
| Theorien zum informellen Lernen   | 36,9 %                      |  |
| Theorien zur lebensphasenbezogenen Bildung  | 33,6 %                      |  |
| <b>2. Didaktik in der Weiterbildung</b>   |                             |  |
| Erwachsenenpädagogische Prinzipien  | 50,7 %                      | 42,7 %   |
| Theorien zur Lehr- und Lernkultur   | 32,1 %                      |  |
| <b>3. Programmanalyse</b>   |                             |  |
| Spezielle Öffentlichkeitsarbeit/Marketing   | 46,4 %                      |  |
| Netzwerkentwicklung   | 37,2 %                      |  |
| <b>4. Qualitätsmanagement</b>   |                             |  |
| Organisationsentwicklung  | 44,9 %                      |  |
| Personalentwicklung   | 40,1 %                      |  |
| Selbst- und Fremdevaluierung im Rahmen von Qualitätsmanagement                    | 39,8 %                      |  |
| Qualitätssicherungsverfahren – qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden | 37,2 %                      |  |
| Spezifik pädagogischer Qualität   | 33,9 %                      |  |
| <b>5. Wissen über Teilnehmer/innen</b>  |                             |  |
| Berufliche Entwicklung und Bildungsverhalten                                      | 38,3 %                      | 31,8 %   |
| Erwerbslosigkeit und Bildungsverhalten  | 36,9 %                      |  |
| <b>6. Befunde aus der Lehr-/Lernforschung</b>                                     |                             |  |
| Lernverhalten und Lernmotivation (a: und b:                                       | 48,9 %                      | 42,1 %   |
| <b>7. Lernformen als Thema</b>  |                             |  |
| Coaching  | 34,7 %                      |  |
| Medial unterstütztes Lernen   | 25,2 %                      | 34,7 %   |
| E-Learning  | 29,2 %                      | 34,7 %   |
| Umgang mit Emotionen  | 33,2 %                      |  |
| Kooperatives Lernen (kooperatives selbstorganisiertes Lernen                      | 31,0 %                      | 30,7 %   |
| <b>8. Lehrformen als Thema</b>  |                             |  |
| Moderation/Präsentation   | 43,1 %                      | 37,2 %   |
| <b>9. Gruppenkonstellationen und Lernförderung</b>                                |                             |  |
| Emotionen und Lernförderung   | 33,9 %                      | 33,6 %   |
| Gruppendynamisches Wissen   | 32,1 %                      | 33,9 %   |
| <b>10. Erfahrungsverarbeitende Angebote</b>                                       |                             |  |
| Einzelprobleme von Teilnehmenden/kritische Lernsituationen                        | 30,3 %                      | 46,7 %   |
| Kollegiale Beratung, wechselseitige Supervision                                   | 34,3 %                      | 33,6 %   |
| <b>11. Anwendungsorientierte Trainingsangebote</b>                                |                             |  |
| Umgang mit und Einsatz von neuen Medien   | 34,1 %                      | 41,6 %   |
| Erweiterung der Methodenkenntnisse  | 40,5 %                      | 40,1 %   |
| Kommunikationstechniken/Gesprächsführung  | 33,9 %                      | 36,9 %   |
| Konfliktbewältigung/-beratung   | 36,5 %                      | 35,4 %   |
| Beratungskompetenz  | 32,8 %                      |  |



Es ist keinesfalls so, dass sich einseitige Trendausrichtungen in der Fortbildungsnachfrage aufzeigen lassen, wenn es auch eindeutige Spitzenwerte gibt. Die Breite der Beantwortung bei der Themenzustimmung ist sowohl Ausdruck von Diffusität als auch eines generellen Interesses an einem breiten Angebotsspektrum. Das Interesse an der eigenen Klientel aus übergreifender Perspektive ist hier maßgeblich. Dazu gehört dann im mikropädagogischen Bereich das Interesse an Lernverhalten und Lernmotivation, und besonders dominant meldet sich ein neues Interesse an erwachsenenpädagogischen Prinzipien im Sinne von pädagogischen Grundlagen. Auch im engeren Sinne „methodische Kompetenzen“ werden nachgefragt.

Wenn auch die eindeutige Überraschung der Befragung das durchschlagende stärkere theoretische Interesse ist, so ist doch weiterhin ein hohes Interesse an verschiedenen Lernformen und an anwendungsorientierten Trainingsangeboten nicht zu übersehen. Beim Qualitätsmanagement, das quasi das bildungspolitisch verordnete Thema ist, stehen die Personalentwicklung und die Evaluation an erster Stelle, dieses steht im Zusammenhang mit den Lernformen und den anwendungsorientierten Trainingsangeboten. Man will sich also einlassen auf neue Erfahrungen in Lehr-/Lernzusammenhängen. Die neuen Programmentwicklungen für eine neue Lehr-/Lernkultur kommen in diesen Überlegungen, auch mit neuen Schnittmengen zum E-Learning, noch zu kurz, liegen aber nicht in der am schlechtesten nachgefragten Themengruppe.

Die Antworten der Professionellen sind also auch mit ihren Bildungsinteressen als Seismograph für Entwicklungen und Veränderungen in der Weiterbildung zu betrachten. Das Interesse an Theorien, gekoppelt mit dem Interesse an erwachsenenpädagogischen Prinzipien, zeigt, dass man über Theorien und Prinzipien des Handelns wieder nach neuen, veränderten Entwürfen für die Weiterbildung sucht. Das Theorieinteresse bewegt sich aber nicht im freifliegenden Anthropologischen, sondern ist an institutionelle Kontexte, an Lebensbedingungen, besonders an berufliche Konstellationen zurückgebunden. Das lernende Individuum mit seinen spezifischen Interessen, Bedingungen und auch emotionalen Grundhaltungen, was lebenslanges Lernen betrifft, interessiert.

## *2. Die im Mittelfeld nachgefragten Themen stellen Anforderungen von außen dar.*

Fortbildungsbedarfe, die hier eingeordnet sind, stellen sich durch die Teilnehmer/innen und ihre besonderen Lernhaltungen ein, sie sind durch bildungspolitische Implementationen bedingt, sie reagieren auf institutionelle, planerische und technische Innovationen. Man bewegt sich also aktiv im Strom der Veränderungen und ihrer Thematisierungen. Allerdings zeigen die wenig und die stark nachgefragten Themen nicht eindeutig auszumachende Schwerpunkte. Wenn man sich allein die Themen anschaut, die bis zu 30 Prozent nachgefragt sind, könnte man mit dieser Mischung eine Wissensstruktur vorhalten, die eine differenzierte Ausgestaltung der Lehr-/Lernkultur ermöglicht und ein erwachsenenpädagogisches Profil von hoher Relevanz besitzt. Es bietet sich also nicht an, die weniger nachgefragten gegen die stärker nachgefragten Themen

auszuspielen. Man kann feststellen, dass es keine überholten Themen gibt, dass die Themen sich vielmehr in erweiterten Kreisläufen ausdifferenzieren.

3. *Die am wenigsten nachgefragten Themen verweisen auf Differenzen zwischen Annahmen, die das eigene Teilnahmeinteresse und das angenommene Interesse bei Dozent/inn/en betreffen.*

**Tabelle 2: Am wenigsten nachgefragte Themen**

| Themen  | Ich würde selbst teilnehmen | Interesse bei anderen Dozent/inn/en und/oder Kursleitenden |
|---|-----------------------------|--|
| Historisch abgeleitete Theorien                                       | 7,3 %                       | 3,3 %  |
| Grundlagen mikrodidaktischen Handelns                                 | 10,9 %                      | 17,9 %   |
| Spezielle Ankündigungen   | 14,6 %                      | 14,6 %   |
| Bildungsbiografien  | 16,4 %                      | 17,2 %   |
| Drop-out-Forschung  | 14,6 %                      | 10,9 %   |
| Edutainment   | 12,4 %                      | 11,7 %   |
| Experte   | 8,8 %                       | 12,8 %   |
| Lernhelfer  | 9,5 %                       | 20,1 %   |
| Theorien zur Metakognition  | 11,7 %                      | 12,8 %   |
| Anforderungen im situativen Lernen                                    | 16,4 %                      | 28,1 %   |
| Sensibilisierung von Gruppenkonstellationen und Lehr-/Lernsituationen | 20,1 %                      | 30,7 %   |

Unmittelbare Erklärungen bieten sich für das geringe Interesse nicht an. Die Themen scheinen zu eng gefasst oder zu weit entfernt von unmittelbaren Handlungsanforderungen. Für die Themen „Historisch abgeleitete Theorien“ und „Bildungsbiografien“ könnte das zutreffen, vielleicht sogar für „Metakognition“, bei anderen Themen wird das Wissen vorausgesetzt. Auch gibt es Themen, die eher als relevant für Dozent/inn/en angesehen werden, so z. B. „Lernhelfer“ und „Sensibilisierung für Gruppenkonstellationen“. Andererseits ist die hohe Theorienachfrage genau mit dieser Begründungsrichtung nicht zu erklären. Wir haben es also mit Ungleichzeitigkeiten und einer hohen Beweglichkeit im Nachfrageverhalten zu tun.

4. *Die thematische Breite in der Nachfrage verweist auf ihre Steuerbarkeit durch bildungspolitische Interventionen. Das Nachfrageverhalten eröffnet aber über ein spezifisches Interesse an theoretischen Themen und teilnehmerbezogenen erwachsenpädagogischem Bearbeiten von Lehr-/Lernsituationen eine eigenständige professionelle Perspektive.*

Der unmittelbare Praxisdruck kann nicht als Begründung für die genannten Fortbildungsbedarfe genommen werden. Da besonders Hauptberufliche aus der beruflichen Weiterbildung, aus Vereinen und anderen freien Institutionen geantwortet haben, wird

die Suche nach dem theoretischen Selbstverständnis bezogen auf die verschiedenen Teilnehmergruppen hier besonders evident. Ebenso deutlich wird aus dieser Perspektive allerdings auch, warum das Interesse an historischem Wissen so gering ist. Die hier antwortenden Personen arbeiten in Organisationen, die allenfalls eine kurze Geschichte haben. Sie sind bildungspolitisch fluide, d. h. instabil und ersetzbar. Es kann hier wenig aus historischen Analysen geschlossen werden. Zum Problem wird diese Geschichtsabstinentz allerdings dann, wenn andere Erwachsenenbildungsinstitutionen mit längeren Entwicklungsverläufen im Gefolge dieses Trends ebenfalls ein solches Interesse aufgeben. Damit sind auch die betrieblichen Weiterbildungsorganisationen, nicht nur die öffentlich verantworteten Erwachsenenbildungsinstitutionen gemeint. Sie unterstützen dadurch ihre Selbstentwertung. Wer nicht weiß, wie die Institution oder Organisation entstanden ist, in der man arbeitet, wie sie sich durch welchen Einfluss verändert hat, der weiß auch nicht, wohin sie sich entwickeln soll und welchen Ort sie in der Gesellschaft haben könnte. Mit anderen Worten: Gerade bei starken bildungspolitischen Einflüssen benötigt man historisches Wissen, um professionelle Strukturen aufbauen zu können. Dass eine professionelle Struktur sich nicht ausreichend entwickeln konnte und eher abgebaut wurde, obwohl paradoxerweise immer höhere Qualität verlangt wird, zeigt sich in den sich zurückentwickelnden Weiterbildungsgesetzen (vgl. Gieseke/Enoch 2004), die nicht genügend tätigkeitsbezogene pädagogische Einstiegsstandards setzen. Ausbildungsstandards und Fortbildungsanforderungen geben aber Auskunft über den pädagogischen Anspruch an eine Bildungsinstitution oder ein Bildungssystem. Wenn hier kein Nachholbedarf in den Ländern und durch die Bundesagentur für Arbeit gesehen wird, haben die Institutionen zwar ein Marketing auf Seidenglanzpapier, vielleicht auch ein Qualitätssiegel, aber Fortbildung für die Mitarbeitenden mit entsprechenden Verpflichtungen wird nicht finanziert. Das Herzstück, wodurch lebenslanges Lernen zum Gelingen führt, wird so systemisch umgangen. Allerdings reagieren gerade hier offensichtlich die Organisationen und Institutionen in den zurzeit boomenden Bereichen selber sensibel und erwarten zunächst über theoretischen Input eine erweiterte Perspektive. Merkwürdig ausgespart bleibt das Interesse an empirischen Befunden über eine pädagogische Praxis. Zu sehr wird empirische Forschung über Lehren und Lernen verbunden mit Evaluationsforschung, diese ist allein nicht von positiver Wirkung, wenn man die pädagogische Reflexion steigern möchte. Pädagogische Zusammenhänge sind nicht nur Bewertungszusammenhänge. Viel interessanter mit qualitätsoptimierender Wirkung ist es, wenn man Wirkungen, Zusammenhänge, Paradoxien und Gegenläufigkeiten in Lehr-/Lernprozessen auf der Ebene empirischer Befunde zur Kenntnis nimmt und durchdenkt. So wird kreative Aktivität freigesetzt. Erst dann bewegt man sich auf einem professionellen Pfad. Auch die selbstständigen Gestaltungsoptionen für Programme und ihre Wirkungsverläufe gehören dazu.

##### *5. Die Konfliktbearbeitung ist ein neues institutionelles, professionelles Problem.*

Hervorzuheben ist, dass es für die Mehrheit der Befragten mitlaufende Themen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement gibt. Es werden, besonders bei den jungen Institutionen, Themen der Programmplanung neu aktiviert. Verbindungen zum Marke-

ting und zur Öffentlichkeitsarbeit werden besonders betont. Die inhaltlichen Begründungen für diese Schwerpunktsetzungen finden sich aber nicht im unterstellten Sinne, so dass sich keine erweiterten empirischen Erkenntnisse dadurch auftun. Allerdings findet sich ein erweitertes Begründungsinteresse bei den Themen „Konfliktverarbeitung, Konfliktmanagement“ oder beim „Umgang mit Emotionen“, z. B. im Sinne von Beschwerden. Für die Befragten gehören Teamentwicklung, Coaching, gruppendynamisches Wissen, Beratung, Supervision zusammen. Hierzu wird besonderer Fortbildungsbedarf signalisiert. Es scheint hoher Handlungsdruck in den Institutionen zu herrschen. Man antwortet eher kritisch, nicht ausführlich begründend. Forschungsmethodisch interessant ist dabei, dass quantitative Untersuchungen solche sich ankündigenden Tendenzwenden oder neuralgische, in diesem Fall institutionelle Themen nicht zum Vorschein bringen.

Interpretatorische Anforderungen zu dieser intensiv betonten Nachfrage kommen dadurch auf die pädagogische Organisationsentwicklung zu. Die Institutionen sollen mehr leisten, die Sicherheiten im Job, die Zahl der hauptberuflichen Mitarbeitenden nimmt ab, die individuellen Handlungsspielräume werden eingeschränkt. Man muss Beschlüsse umsetzen, die man nicht teilt, vielleicht auch nicht verantworten kann. Die systemisch funktionalistisch begründeten Organisationskonzepte werden formal kleinteilig umgesetzt. Die dort eingebundenen und verpflichteten Individuen reagieren jetzt vor allem widerständig auf Anweisungen, in denen ihre Fähigkeiten nicht berücksichtigt werden. Da es selbstständiges, individuelles Handeln nicht mehr geben soll, weil alles von einer Instanz gesteuert wird, setzt eine institutionelle Lähmung ein, Institutionen werden so gesehen nicht alt, sie missachten die dort arbeitenden Individuen. So können sich keine zeitbezogenen Antworten entwickeln, weil den arbeitenden Individuen mit neuen, im Grunde aber den traditionellen bürokratischen Mitteln die Hände gebunden sind.

Für einen überarbeitenden Neubeginn fehlt ein gemeinsamer Professionsbezug, der durch historisches Wissen getragen wird und sich auf verändernde pädagogische Praxis einlässt, ohne sich aber auf die Rolle eines bildungspolitischen bürokratischen Erfüllungshelfen zu beschränken. Eine Lösung wurde in den 1990er Jahren sicher nicht zu Unrecht in der Organisationsentwicklung und im Qualitätsmanagement gesehen. Allerdings ersetzen betriebswirtschaftliche Kriterien, die bei größeren Institutionen von Bedeutung sind, den inhaltlichen pädagogischen Auftrag nicht. Die Relationen zwischen pädagogischem Konzept, Umsetzung und Begleitung sowie eine betriebswirtschaftliche Rahmung sind noch nicht ausreichend ausgehandelt.

Funktionalität des Handelns durch Kontrolle und Durchstrukturierung soll erreicht werden. Der Druck ist in den Institutionen am höchsten, in denen die professionelle pädagogische Grundlegung am wenigsten entwickelt erscheint, aber ein entpädagogisiertes Managementkonzept am eindrucksvollsten vertreten wird (vgl. Robak 2004). Diese Entwicklung trifft man interessanterweise weniger in der betrieblichen Weiterbildung. Diese zeichnet sich durch die erwachsenenpädagogisch anregendsten Betrachtungen aus. Aber auch hier ist die Konfliktbearbeitung ein zentrales Thema.

#### **4. Abschließende Bemerkung**

Man kann feststellen, dass die 1990er Jahre ganz andere Typen von Weiterbildungsinstitutionen hervorgebracht haben, deren Mitarbeiter/innen sehr intensiv an internen oder externen Fortbildungen partizipieren, aber nicht mehr mit einem klassischen Professionalitätsbegriff operieren. Alle erwachsenenpädagogischen Themen werden in ihren Zusammenhängen gesehen, auch von den Institutionen, die am weitesten in ihrem inneren Selbstverständnis von Erwachsenenbildung entfernt sind. Wenn diese Institutionen Weiterbildung anbieten, teilen sie das Interesse an den gleichen Themen und Inhalten in der Fortbildung, sie formieren aber nicht Profile. Nur die betriebliche Weiterbildung und die senatorische Behörde eines Landes setzen bestimmte erwachsenenpädagogische Profile und auch pädagogische Ausbildung voraus oder bieten Qualifizierungen an. Ansonsten werden ein wissenschaftlicher Abschluss, Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und der Umgang mit ihnen als Einstiegsriterien benannt. Die trägerübergreifende Professionsstruktur überschreitet also nicht den Standard der 1960er Jahre, was Eingangsqualifikationen betrifft, nur jetzt auf breit expandierender Basis von Fortbildungsmöglichkeiten. Ein Zusatzstudium mit pädagogischem Wissensprofil als Einstellungsvoraussetzung würde den gegenwärtigen Ansprüchen in der Praxis entsprechen. Die Angliederung von Weiterbildung bei allen Institutionen und Organisationen hat die erwachsenenpädagogischen oder generell die pädagogischen Ansprüche nicht mittransportiert und eigenständig profiliert, sonst wären diese in den Qualitätssicherungskonzepten besser aufgehoben. Eher wurden andere interdisziplinäre Kompetenzen in den Verbänden und Weiterbildungsinstitutionen gestärkt und haben dadurch den jeweiligen anderen Disziplinen Rückhalt gegeben. Dadurch fehlt es jetzt an grundständigem erwachsenenpädagogischem Wissen, theoretisch, empirisch, praktisch.

#### **Literatur**

- Alheit, P./Hoerning, E. M. (1989): Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt a.M., S. 8–23
- Alheit, P. (1990): *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen
- Alheit, P. (1995): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 276–307
- Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F. v./Weber, Ch. (2004): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ortfried Schäffter*. Baltmannsweiler, S. 28–51
- Barz, H. (2000): *Weiterbildung und soziale Milieus*. Neuwied u. a.
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 1 und 2. Bielefeld
- Faulstich, P./Forneck, H. J./Knoll, J. u. a. (2005): *Lernwiderstand – Lernumgebungen – Lernberatung. Empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld

- Friebel, H. u. a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb.
- Friebel, H. u. a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch der Frauenbildung. Opladen
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2003): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W./Enoch, C. (2004): Weiterbildungspersonal. In: Krug, P./Nuisli, E.: Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Neuwied
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland am Beispiel Berlin und Brandenburg. Münster u. a., S. 43–108
- Gieseke, W./Opelt, K. unter Mitarb. v. Heuer, U. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen
- Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1994 a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1994 b): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1997): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt a.M.
- Körper, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bd. 3. Bremen
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Opelt, K. (2004): Die Volkshochschule im Bildungssystem der SBZ/DDR – Eine historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Habilitationsschrift. Berlin
- Raczek, H. (Bearb.) (2001): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2000. Berlin: Humboldt-Universität
- Raczek, H. (Bearb.) (2004): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Land Brandenburg. Handbuch 2003. Berlin: Humboldt-Universität
- Raczek, H. (Bearb.) (2005): Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2003. Berlin: Humboldt-Universität
- Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen. Hamburg
- Schiersmann, Ch. (1993): Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim/München
- Schiersmann, Ch. u. a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen
- Siebers, R. (1996): Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche. Empirische Grundlagen für eine Theorie der Biographisierung. Münster u. a.

## Professionalisierung in Europa

*Dieser Beitrag widmet sich dem Stand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung auf der Ebene einzelner Mitgliedsstaaten in der Europäischen Union. Hierzu hat das DIE eine Forschergruppe eingerichtet, in der Weiterbildungsforscher aus Schweden, Dänemark, Großbritannien, den Niederlanden, Deutschland, Polen, Italien, Frankreich und Portugal vertreten sind. Die Inputs zur konstituierenden Sitzung der Forschergruppe und die ersten Diskussionen über Ausgangssituationen und Forschungsbedarfe kennzeichnen einen heterogenen und insgesamt wenig entwickelten Stand der Professionalisierung im Weiterbildungsbereich.*

### 1. Erwachsenenbildung als Bildungsbereich

Erwachsenenbildung/Weiterbildung (im Folgenden synonym gebraucht, ebenso Adult Education/Continuing Education) ist der am engsten mit vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen verbundene Bildungssektor, der – anders als Schule und Hochschule – kaum über eine institutionalisierte Struktur verfügt, die sich nach außen abgrenzt und einer eigenen, bereichsinternen Logik und Dynamik folgt.<sup>1</sup> In Deutschland hat der Versuch, Weiterbildung systematisch zu konstituieren und bildungspolitisch steuerbar zu machen, hatte verschiedenste Strukturierungsvorschläge zur Folge, in denen Über-, Unter- und Zuordnungen zur Debatte standen.

Weiterbildung oder Erwachsenenbildung als Oberbegriff? Der Sinn „freier“ Erwachsenenbildung? Offene und geschlossene Weiterbildung, Fortbildung, berufliche und allgemeine Bildung – alles Ordnungsversuche auf Grund unterschiedlicher Kriteriensysteme. Ordnungskriterien waren etwa die Adressaten bzw. der Zugang, die gesellschaftliche Stellung der Einrichtungen, das Interesse der veranstaltenden Einrichtung, die Zugehörigkeit der Einrichtung zu einer anderen Organisation, die Rechtsnatur der Träger und der Inhaltsbereich des Angebots (vgl. Nuissl 1999, S. 398).

Keines der Ordnungsmodelle hat sich durchgesetzt, sie werden je nach Interesse herangezogen oder modifiziert. Sie alle verdeutlichen aber, dass Weiterbildung in Deutschland in unterschiedlichen Kontexten gewachsen und sektoral strukturiert ist.

---

1 In der deutschen Weiterbildungsdiskussion wird dieser Sachverhalt neuerdings wieder intensiver unter dem Stichwort „Entgrenzung“ diskutiert. Hier liegt die These zugrunde, dass sich Weiterbildung in anderen gesellschaftlichen Bereichen verliert und der eigene professionelle Kern zerfasert. Die Diskussion ist strittig (vgl. Schwerpunktthema „Entgrenzung“, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2005). Richtig ist, dass Weiterbildung heute in vielen gesellschaftlichen Feldern intensiver angeboten und wahrgenommen wird als früher und damit ein quantitativer und qualitativer Zuwachs verknüpft ist. Zweifelhaft ist, wie dieser Sachverhalt historisch eingeschätzt werden kann; der Versuch, Weiterbildung als „vierten Bildungsbereich“ zu konturieren, ist erst gut 30 Jahre alt und löste eine gänzlich unstrukturierte Weiterbildungssituation ab, die zuvor existierte und Weiterbildung gar nicht zum Gegenstand bildungspolitischer Reflexion machte, praktisch gar keine Grenzziehungen enthielt.

Ähnliches gilt auch für die anderen europäischen Länder, die im genannten Forschungskontext vorgestellt wurden. In einigen Fällen (Portugal, Italien, Polen) ist Weiterbildung sehr eng mit den gesellschaftlichen Teilbereichen verknüpft, in denen sie betrieben wird und entstanden ist. In anderen Ländern (etwa Schweden, Dänemark, Frankreich) lassen sich Strukturen erkennen und beschreiben, die Weiterbildung feldspezifisch gliedern. Unabhängig davon wird jedoch durchweg betont, dass die jeweilige Gestalt der Weiterbildung (und damit auch der „Profession“) nur „verständlich“ sei im Hinblick auf die historische Entwicklung der Weiterbildung und ihre Einbindung in die aktuelle gesellschaftliche Situation.

So wird im schwedischen Fall etwa darauf hingewiesen, dass die vier Felder von Erwachsenenbildung – social movements, residential folk highschoools, study circles and schools for adults – aus unterschiedlichen historischen Phasen der Entwicklung des Bildungssystems in Schweden stammen und je eigene Traditionen, Schwerpunkte und Anforderungen haben. Aus Dänemark wird gemeldet, es gebe nicht *eine* Debatte zur Professionalität in der Weiterbildung, sondern mehrere Debatten jeweils in demjenigen Sektor, in dem Weiterbildung stattfindet. Diese Sektoren im dänischen Beispiel sind die allgemeine Erwachsenenbildung (einschließlich der folk highschoools und Abendklassen), das „vocational training and education“, die „semi-professional tertiary education“, der „university education knowledge transfer“ sowie der Bereich von „consultancy, human research development and trade union education“). Im französischen Fall haben sich hier die beiden großen Bereiche der „animation socio-culturelle“ sowie der „formation professionnelle continue“ entwickelt. Ein dritter Sektor, die „insertion professionnelle et sociale“, ist in den letzten Jahren entstanden.<sup>2</sup>

Die sektorale Gliederung der Weiterbildung in einzelne Felder ist, was den Zuschnitt derselben angeht, zwischen den einzelnen europäischen Ländern zwar unterschiedlich, es zeigen sich aber Kristallisationskerne im Bereich der allgemeinen und kulturellen Bildung einerseits und der beruflich-betrieblichen Bildung andererseits. Auch ist die Grundlage, auf der jeweils gearbeitet wird, historisch und systematisch sehr unterschiedlich. Vielfach sind im Zuge des Ausbaus der Weiterbildung in einigen Sektoren bereichsspezifische Gesetze oder Initiativen entstanden, die in der Folge Strukturen und Institutionen nur jeweils bezogen auf dieses spezifische Gesetz und die damit verbundene Förderquelle hervorgebracht haben. Typisches Kennzeichen ist auch, dass Weiterbildung in allen Ländern nicht *einem* Ministerium ressortiert, sondern – in höchst unterschiedlichen Ausprägungen – auf unterschiedliche staatliche Stellen verteilt ist. So finden sich Bezüge der Weiterbildung zu den Bildungsressorts, aber ebenso zu den Ressorts für Arbeit, Soziales, Kultur und Wissenschaft.

Vielfach ist auch diese Ressortzugehörigkeit ein Grund dafür, dass Aktivitäten, die als Weiterbildung bezeichnet werden könnten, nicht als solche verstanden werden. So werden etwa in Portugal soziale Bewegungen nationaler und regionaler Ebenen gefördert, die große Anteile von Weiterbildung enthalten, unter dieser Definition aber aus den ressortbezogenen Förderprogrammen herausfallen. In anderen Ländern lässt sich

---

2 Deutschland (Nuissl/Pehl 2004); Rumänien (Sava/Matache 2003); Spanien (Gomez 2003); Österreich (Lenz 2005); Dänemark (Brems 2003). Die spezifischen Beiträge zur Professionalisierung in den jeweiligen Ländern bestätigen die entsprechenden Angaben in den „Länderporträts“, die inzwischen einem einheitlichen Raster folgend vorliegen.



feststellen, dass immer häufiger Weiter- und Erwachsenenbildung immer dann Aussicht auf Förderung hat, wenn sie als arbeitsmarkt-, berufs- und betriebsbezogene ausgewiesen ist. Dies wirkt sich selbstverständlich auf die verwendete Nomenklatur, aber auch auf Selbstverständnis und Zieldefinition aus.

## 2. Professionalisierung

Wenngleich es erwachsenenbildnerische Tätigkeiten in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Feldern gibt, fehlt es bislang an einer umfassenden Debatte um Profession und Professionalität. Dies hat, betrachtet man die Darstellungen aus den einzelnen europäischen Ländern, mehrere Gründe:

- Die jeweils bereichsspezifischen Kontexte werden prioritär vor eine übergreifende Sicht der Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung gesetzt. So ist ein „Animator“ im Museum etwas anderes als ein „Trainer“ im Betrieb, auch wenn beide möglicherweise die gleichen Dinge tun. Kontextbezogen sind jeweils Legitimation, Ziele, Image und Selbstverständnis unterschiedlich.
- In keinem der Länder ist der Zugang zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung *generell* geregelt; allenfalls sektoral, etwa dann, wenn es um den Erwerb staatlicher Zertifikate geht. Qualifizierungswege existieren zwar in einigen Ländern – etwa in Deutschland bislang das Diplom-Examen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung –, sie haben aber keine gestaltende Kraft für eine „Profession“ entwickeln können, da weder Bedarf noch Verbindlichkeit systematisch geregelt sind. Fortbildungen für Beschäftigten in der Weiterbildung erfolgen wiederum sektoral (in Verbänden, Betrieben, spezifischen Ausbildungsstätten) und erzeugen Qualifikationen, die schon innerhalb der einzelnen Ländern nicht kompatibel mit anderen Fortbildungsangeboten sind.
- Die Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung sind mehr oder weniger „prekär“. Eine unbefristete Vollzeitstellung ist in der Weiterbildung aller Länder eher die Ausnahme. Solche Anstellungsverhältnisse sind vor allem in jenen Sektoren und Bereichen entstanden, in denen für den Betrieb von Institutionen und deren Evaluierung und Steuerung Kontinuität geschaffen werden musste. Allerdings ist die Faktenlage schlecht dokumentiert: Praktisch in keinem Land existieren gesicherte Daten über Beschäftigtenzahlen oder gar weitergehende Daten aus den Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung.
- Viele der in der Weiterbildung Tätigen verstehen sich weniger als Erwachsenenpädagogen als vielmehr in einem bestimmten sozialen oder betrieblichen Kontext Tätige. Gerade dann, wenn Weiterbildung stärkere andersgerichtete organisatorische Kontexte ausweist (wie etwa im Betrieb, in kulturellen Kontexten, in Verbänden etc.) oder dann, wenn ihre erwachsenenpädagogische Aktivität nur einen Teil ihrer Gesamtarbeit ausmacht, bezieht sich die berufliche Identität nicht auf die Weiterbildung.

Es ist zwar praktisch in keinem der Länder eine Professionsdebatte erkennbar, auch letztlich keine Debatte um „Professionalisierung“ (also: Verberuflichung). Eine intensive

Diskussion über Kompetenzen von Personen, die in und für Weiterbildung arbeiten, findet jedoch in breitem Umfang statt (zwar weniger in den geringer institutionalisierten süd- und osteuropäischen Ländern, aber ansatzweise auch dort). Länder wie Frankreich und England haben, was die Kompetenzdebatte für den Bereich Weiterbildung angeht, ausgesprochen differenzierte Ansätze – konzentriert auf den Bereich der beruflichen Bildung. In keinem der Fälle jedoch werden weiterbildungsübergreifend definierte Kompetenzen als Voraussetzungen für die Tätigkeit in der Weiterbildung verbindlich gemacht. Zwar existieren in einzelnen Sektoren (wiederum insbesondere in der beruflichen Bildung, aber auch in der nachholenden Schulbildung) formale Eingangsbestimmungen, sie sind jedoch nicht in einen übergreifenden verbindlichen Kontext einer definierten Qualifizierung für die Tätigkeit im Bereich eingebunden. Wichtige Voraussetzungen dafür, Tätigkeiten und berufliche Segmente einer „Profession“ zu definieren, fehlen daher.

### **3. Beschäftigungsverhältnisse und Kompetenzen**

In nahezu allen hier berücksichtigten europäischen Ländern zeigt sich, dass es nur eine kleine Gruppe von Beschäftigten gibt, die institutionell (Weiterbildungseinrichtungen) und von der Tätigkeit her ausschließlich in der Erwachsenenbildung arbeiten; der größte Teil der Personen, die in ihrer Arbeit zur Realisierung von Erwachsenenbildung beitragen, befindet sich entweder innerhalb des definierten Weiterbildungsbereichs in prekären Beschäftigungsverhältnissen oder ist nur in geringem Maße mit Weiterbildung befasst. Man kann die Personengruppen, die in der Weiterbildung in den jeweiligen Ländern aktiv sind, nur schwer einem gemeinsamen Raster zuordnen. Am einfachsten gelingt dies noch bei Lehrer/inne/n an Schulen und Hochschulen, die auch erwachsenenpädagogische Lehre betreiben. Schwieriger wird die Zuordnung bei den Personen, die in betrieblichen Verfahren der Personalentwicklung, in Fortbildungen bei Gewerkschaften oder im Training in Verbänden und Organisationen tätig sind.

Der Bezug der unterschiedlichen Personengruppen zur Weiterbildung lässt sich übergreifend in konzentrischen Kreisen darstellen:

- Im Mittelpunkt befindet sich die Gruppe der Personen, die beruflich ausschließlich in der Weiterbildung arbeiten,
- drum herum gruppieren sich solche, die in prekären Beschäftigungsverhältnissen oder als „Arbeitskraftunternehmer“ ihren Lebensunterhalt mit Weiterbildung verdienen,
- dann solche, die zu einem Teil ihrer Arbeit Weiterbildung betreiben,
- schließlich solche, die neben anderen Tätigkeiten auch Weiterbildung betreiben.

Insgesamt ergibt sich so ein ungeheuer weites Spektrum von unterschiedlichen Personengruppen.

Bei der Diskussion um Professionalität in der Weiterbildung ist vielfach nur die kleine Personengruppe im Blick, die im Zentrum der konzentrischen Kreise steht. Sie macht in allen europäischen Ländern allenfalls ein Zehntel aus und ist überwiegend in kleinen Einrichtungen beschäftigt, die ihnen weitere Aktivitäten abverlangen: etwa Marketing,

Öffentlichkeitsarbeit, Personalführung, Lehre, Programmplanung, Politik etc. Dies ist ohne Zweifel eine ungünstige Voraussetzung für die formalisierte Anhebung einzelner Kompetenzen.

Das Fehlen einer Professionsdebatte in der Weiterbildung und das Vorhandensein einer Kompetenzdebatte entspricht der Situation in anderen beruflichen Feldern. In der Weiterbildung handelt es sich dabei allerdings nicht um einen Prozess der Deprofessionalisierung, der in anderen Bereichen mit berechtigter kritischer Analyse beobachtet wird. In der Weiterbildung hat es noch zu keinem Zeitpunkt den Aufbau einer wirklichen Profession gegeben. Faktisch wird in den meisten europäischen Ländern die weiterbildnerische Tätigkeit unter Auslassen eines Professionalisierungsprozesses direkt in eine joborientierte Kompetenzdefinition überführt. Diese bezieht sich nicht mehr auf eine übergreifende „Profession“, sondern auf spezifische Cluster von Tätigkeitsfeldern in unterschiedlichen Kontexten.

Diese Tendenz spiegelt sich auch in den Entwicklungen im Wissenschaftsbereich der beziehungsweise den entsprechenden Strukturen an Hochschulen wieder.

In den meisten europäischen Ländern vertreten diejenigen Wissenschaftler an Hochschulen, die sich mit Weiterbildung beschäftigen, Disziplinen mit anderen Denominationen, wie etwas Soziologie, Psychologie, Politik oder Ökonomie. Sie übertragen ihren disziplinorientierten Blick auf den Bereich der Weiterbildung – vielfach sehr engagiert. In denjenigen Ländern, in denen Lehrstühle für Erwachsenen- oder Weiterbildung denominiert wurden, zeichnet sich ein gemeinsamer Trend ab: die Zuweisung von universitären Einheiten ausschließlich an Weiter- oder Erwachsenenbildung nimmt ab, Lehrstühle werden heute – wenn überhaupt noch Weiterbildung auftaucht – für spezifische Verknüpfungen ausgewiesen, wie etwa „Weiterbildung und Management“, „Medien und Weiterbildung“, „Kulturelle Arbeit und Erwachsenenbildung“ usw.

Dem zu verzeichnenden Integrationsprozess von Erwachsenenbildung in nahezu alle gesellschaftlichen Felder entspricht damit in gewisser Weise der Trend im Wissenschaftsbereich.

#### **4. Tätigkeitsfelder**

Erwachsenenbildnerische Tätigkeiten sind breit gestreut, sie finden sich in fast allen gesellschaftlichen Feldern wieder. In den Ländern Nord- und Westeuropas lassen sich hierbei institutionelle Felder abgrenzen, etwa

- Volkshochschulen und private Weiterbildungsanbieter in Deutschland,
- folk highschoools und adult education centers sowie commercial und technical colleges in Dänemark,
- Einrichtungen der sozialen und kulturellen Bildung und solche der beruflichen Bildung in Frankreich.

Eine solche nach Institutionen beschreibbare Bereichszuweisung existiert in den Ländern Süd- und Osteuropas praktisch nicht. Dort ist Erwachsenenbildung sozialen Bewegungen, Betrieben, Verbänden und Organisationen sowie Einrichtungen der Erstaus-

bildung angegliedert. Selbstverständlich gibt es solche „angegliederten“ Arbeitsbereiche von Erwachsenenbildnern ebenso in Nord- und Westeuropa.

Eine Gesamtschau der Erwachsenenbildung über alle gesellschaftlichen Bereiche hinweg ist schon innerhalb eines Landes kaum möglich, muss aber in einer vergleichenden Analyse unterschiedlicher Länder (und damit unterschiedlicher gesellschaftlicher Strukturen) notwendig scheitern. In der Diskussion der Forschergruppe zeigte sich, dass es einen Ansatz zur übergreifenden Analyse erwachsenenpädagogischer Tätigkeit nur über das Auffinden erwachsenenpädagogischer *Tätigkeitsfelder* geben kann. Eine solche Definition transversal definierter Tätigkeitsfelder erfordert jedoch auch, zumindest heuristische Vorstellungen davon zu haben, was zu erwachsenpädagogischer Tätigkeit gehört und was nicht. Hier zeigen sich auch in einer internationalen Diskussion diejenigen Trennlinien, die in der nationalen Diskussion feststellbar sind: Erwachsenenbildung und das Lernen von Erwachsenen grenzt sich gegenüber Sozialisation, Therapie, soziale Arbeit usw. ab. Positiv formuliert: Die Definition erwachsenenpädagogischer Tätigkeitsfelder dreht sich um das Lernen von Erwachsenen. All das, was getan wird, um das Lernen von Erwachsenen zu ermöglichen und zu unterstützen, gehört zur Weiterbildung.

Mit einer solchen Arbeitshypothese lassen sich in den vorliegenden Beschreibungen europäischer Länder verschiedene Tätigkeitsfelder identifizieren, die mit dem einen oder anderen Schwerpunkt, aber letztlich in allen Ländern aufzufinden sind:

1. Lehre, 2. Management, 3. Beratung, 4. Programmplanung, 5. Support, 6. Medien.

Zu diesen Tätigkeitsfeldern gehören jedoch jeweils spezifische, sich stark verändernde und länderspezifisch unterschiedlich ausgeprägte Tätigkeiten.

### *1. Lehre*

Hier sind zwei Tendenzen feststellbar: Die Lehre wird weitestgehend und überall aus der Personengruppe, die sich im Kern der Weiterbildung befindet, „ausgelagert“ an Experten, die wegen Stoffkompetenz, regionaler Nähe, Organisationsbezug oder aus anderen Gründen herangezogen werden. Der „Stoff“, der „content“ wandert damit nicht aus der Weiterbildung ab, sondern aus der Gruppe der hauptberuflichen Weiterbildungner in Zirkel von einschlägigen Experten.

Gegen den Begriff der „Lehre“, des „teaching“, erheben sich zunehmend Widerstände. Vielfach wird Lehre nicht mehr als solche verstanden, sondern als Moderation, Animation, Facilitation auf der einen oder Coaching auf der anderen Seite. Die Tätigkeit scheint sich in eine „weiche“, lernerorientierte Aktivität und eine „harte“, stoffbezogene Aktivität zu zerlegen. Fragen einer Lehrplanung, einer Evaluation der Lehre spielen offenbar derzeit eine geringere Rolle. Eine größere Bedeutung haben Diskussionen zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden, des Arrangements von Lernprozessen, der Kombination medialer Lernprozesse mit sozialen Interaktionsformen, der Behaltensfähigkeit und der Memotechniken. Gerade der neurowissenschaftliche Einfluss zeigt sich bei der „harten“, effizienzorientierten Debatte um Lehrtätigkeit. Ent-

sprechend dieser Delegation von Lehre an Experten aus unterschiedlichsten sozialen und beruflichen Kontexten und der Aufteilung von Lehre auf ein breites Spektrum zwischen „harten“ und „weichen“ Vermittlungskonzepten wird die Tendenz verstärkt, das Tätigkeitsfeld „Lehre“ als solches aus dem Auge zu verlieren.

## *2. Management*

Management als erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsfeld ist nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern erst seit kurzem ins Bewusstsein gerückt. Fragen der Personalführung und -entwicklung, des Marketings, der Organisationsentwicklung, zur Leitung einer Bildungseinrichtung oder eines Betriebs implizieren Tätigkeiten, die in jüngerer Zeit ganz oder teilweise der Erwachsenenbildung zugerechnet werden. Dies ist hauptsächlich der Tatsache geschuldet, dass hier etwas für Bildungseinrichtungen als den organisatorischen Voraussetzungen für Erwachsenenbildung geschieht oder aber Prozesse angeleitet werden, die ohne eine gezielte Fort- und Weiterbildung der Involvierten nicht denkbar sind. Aber auch „neue“ Tätigkeiten des Managements wie Fundraising, Projektmanagement oder Aufbau und Betreuung regionaler Kooperationsnetze sind zunehmend Tätigkeiten innerhalb der Erwachsenenbildung und mit dem Lernen Erwachsener verbunden. Zum Management werden auch Aktivitäten des Human Resources Development gezählt oder solche des Aufbaus von verbandlichen Strukturen, die eng mit Lernprozessen verbunden sind.

Die Identifikation erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten in Managementprozessen wird unterschiedlich vorgenommen, folgt teilweise unterschiedlichen Verständnissen von Erwachsenenbildung. Auch findet der Diskurs über Management und die Entwicklung von Managementkompetenzen oft unverbunden mit der Erwachsenenbildung statt.

## *3. Beratung*

Ein wachsender Bereich von Weiterbildung ist die Beratungstätigkeit. Dies gilt länderübergreifend. Hierzu gehört insbesondere die Bildungsberatung, also die Unterstützung von Lernenden beim Auffinden geeigneter Angebote und bei der Analyse des Lernbedarfs. Hiermit verbunden ist auch die Tätigkeit des Aufbaus und der Pflege entsprechender Informationssysteme und Datenbanken sowie die Überprüfung der Informationen, die für Bildungsentscheidungen erforderlich sind. Unter Lernberatung wird aber in der Regel auch die Unterstützung der Lernenden im Verlauf des Lernprozesses verstanden, die Beratung beim Auftreten von Lernproblemen oder bei der Evaluation des Lernstandes. In einigen Diskussionskontexten wird diese Form von Beratung unter „Lehre“ subsumiert, findet sich aber, wenn man erforderliche Kompetenzen erörtert, durchaus als eigenständiger Bereich wieder.

Ähnliches gilt für die Beratung bei der Karriereplanung, die gelegentlich unter Management subsumiert wird, letztlich aber – etwa in Bezug auf Kommunikation, Rollendefinition usw. – als Beratungstätigkeit definiert wird. Die Bilanzierung der individuellen Kompetenzen, die Anerkennung des „Prior and experimental learning“ hat sich ebenfalls zu einem wichtigen Teil von Beratung entwickelt.

#### 4. Programmplanung

In vielen Fällen wird Programmplanung noch verstanden als das Erstellen eines Programmheftes einer Weiterbildungseinrichtung. Dies hat sich jedoch in großem Maße ausdifferenziert und erfordert von daher auch ein wesentlich breiteres Spektrum an Kompetenzen. So wird unter Programmplanung etwa die Entwicklung eines Qualifizierungsangebots für Betriebe subsumiert, die Vereinbarung eines Entwicklungsprogramms (mit erwachsenenpädagogischen Anteilen) in einer Region. Insbesondere das Planen von Programmen in kooperativen Kontexten mit Betrieben, Ämtern, Verbänden und Bildungseinrichtungen findet immer häufiger statt und erfordert eigene Zugänge.

#### 5. Support

Immer häufiger geraten auch diejenigen Tätigkeiten in den Blick, die für das Lernen von Erwachsenen, in welchen Bereichen es auch geschieht, wichtig sind und sich unter „Support“ subsumieren lassen. Ausstattung und Pflege von Räumen, Anmelde- und Registrationsverfahren, Betreuung (auch von Kindern), Anfahrten, Finanzierung – schlicht die gesamte technisch-organisatorische Unterstützung bei Lernprozessen in formalisierten Kontexten ist ein breites Feld erwachsenenpädagogischer Arbeit, das zunehmend als solches erkannt wird.

#### 6. Medien

Hier hat sich ein Bereich von Tätigkeiten entwickelt, der noch außerordentlich in Bewegung ist. Es geht insbesondere um die Produktion, den Einsatz und die Betreuung von Lernsoftware für Erwachsene, die Zusammenarbeit mit Experten im EDV-Bereich, die Entwicklung von Lehr- und Lernmöglichkeiten in interaktiven Speichermedien und im Internet.

Die genannten Tätigkeitsfelder dienen im nächsten Schritt der Arbeit der Forschergruppe zum Aufspüren von konkreten Tätigkeiten der Erwachsenenbildung in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Feldern. Sie sind nicht vollständig und tiefenscharf, haben aber eine wichtige heuristische Funktion bei der Analyse.

### **5. Kompetenzprofile**

Zu den definierten Tätigkeiten und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung sind jeweils unterschiedliche Kompetenzen feststellbar und zu definieren, die in eine transversale Definition von erwachsenenpädagogischen Kompetenzprofilen münden können.

Die beschriebenen Kompetenzprofile variieren in den einzelnen Ländern außerordentlich. Sie sind teilweise differenzierter, teilweise allgemeiner, beziehen sich teilweise stärker auf „core skills“, teilweise eher auf instrumentelle Fertigkeiten. In Frankreich existiert ein ausdifferenziertes System der Kompetenzbeschreibungen entsprechend dem „Répertoire opérationnel des métiers et des emplois“ (ROME), das

entsprechende Kompetenzen für die Beschäftigten sowohl in der sozialen und kulturellen Bildung, der beruflichen Bildung als auch der sozialen und beruflichen Integration ausweist.

In England existiert eine Liste der „employment national training organizations“, die „skills“ für die dort definierten drei Hauptgruppen der Weiterbildungsbeschäftigten (Management, Teaching, Support) benennt. In diesen Listen sind bei Management etwa finance, business development, people management, IT-competence, bei den Lehrkräften research skills, reflective pedagogy, languages, business development, beim support staff etwa customer service, careers guidance, counselling und business development. Kompetenzen wie „business development“, „IT“ und „core skills“ werden für alle drei Gruppen definiert. Die „core“ oder „key“ skills sind Kommunikation, numeracy, information technology, working with others, problem solving und improving own learning performance.

Auch in Deutschland, Schweden und Dänemark existieren differenzierte Kompetenzkataloge, unbeschadet der Frage, ob sie in entsprechenden Qualifizierungsprozessen überhaupt vermittelt oder überprüft werden. In Portugal und Polen sind dagegen eher allgemeinere Kompetenzanforderungen formuliert, etwa Interpretationsfähigkeit, Sprachkompetenz, kritisches Denken, Konzeptionskompetenzen, die sich in einen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess und eine strategische Gesamtperspektive einordnen.

In nahezu keinem Land gibt es aufeinander abgestimmte Kompetenzprofile, Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie Kompetenzprüfungen im Bereich der Erwachsenenbildung, wenn man diese als Ganzes sieht. Solche verbindlichen Festlegungen existieren nur sektoral, letztlich nur in ganz engen Feldern der beruflichen Qualifizierung. Der Gesamtbereich der Weiterbildung ist damit ein offener, flexibler und für Menschen mit unterschiedlichsten Kompetenzen begehbarer Arbeitskontext.

## 6. Perspektiven

Hinsichtlich einer übergreifenden Diskussion über die Professionalität in der Erwachsenenbildung in Europa lassen sich folgende Perspektiven zusammenfassen:

- Im politischen Bereich stellt sich die Frage, in welcher Weise die Professionalität der Weiterbildung in das Konzept des lebenslangen Lernens einzubetten ist. Andere Bildungsbereiche (wie Schule und Hochschule) sind in weit höherem Maße professionalisiert als die Weiterbildung; hier kann sich eine „Schiefelage“ entwickeln, welche Widersprüche und Sollbruchstellen im lebenslangen Lernen von Beginn an festschreibt.
- Es ist offenkundig, dass nur wenige Kenntnisse darüber vorliegen, welche Tätigkeiten erwachsenenpädagogisch Beschäftigte tatsächlich ausüben und welche Kom-

petenzen sie dafür benötigen. Insbesondere gibt es keine ausreichend präzisen Vorstellungen davon, in welchen Kombinationen bestimmte Tätigkeiten als Beruf oder am Arbeitsplatz definiert und ausgeübt werden (können), es liegt praktisch keine job-skills-analysis vor.

- Es gibt keine Festlegungen von Kompetenzprofilen in den einzelnen Ländern, daher auch nicht übergreifend; außerdem ist es nicht sicher, ob solche Kompetenzprofile überhaupt festgelegt werden sollten – aus Sicht der Betroffenen ebenso wie aus Sicht der Bildungspolitik. Die vorliegenden Kompetenzprofile sind nicht systematisch rückgebunden an Ausbildungsgänge und Berufseinmündungen und liegen auch auf unterschiedlichen Ebenen (persönlichen, arbeitsbezogenen, grundlegenden, instrumentellen usw.). Dies gilt zwischen den Ländern, aber auch innerhalb der einzelnen Länder.
- Ungelöst ist das Problem der Berücksichtigung „kollektiver“ Kompetenzen in Tätigkeitsfeldern (gerade in der Erwachsenenbildung), da der Kompetenzbegriff sich stets auf die Individuen bezieht. Auch ist unklar, wie die erforderlichen Kompetenzen im vorliegenden System von Qualifizierung vermittelt werden sollen, insbesondere, wie Motivation und Bereitschaft der Weiterbildungsaktiven in den äußeren Zirkeln für eine solche Kompetenzvermittlung aufgebaut werden können. Ein Problem ganz besonderer Art zeigte sich in der Diskussion: In Spanien und Portugal ist der Kompetenzbegriff negativ besetzt, er ist dort praktisch gleich bedeutend mit „Wettbewerb“ und „Konkurrenz“.

## Literatur

- Brems, J. (2003): Portrait Adult Education Denmark. URL: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/brems03\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/brems03_01.pdf) (Zugriff: 18.10.2005)
- Gieseke, W. (1999): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Gómez, J. (2001): Porträt Weiterbildung Spanien. Bielefeld
- Harteis, W. (2002): Kompetenzen von Weiterbildnern in der betrieblichen Bildung. Bielefeld
- Lenz, W. (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld
- Meisel, K. (Hrsg.) (1997): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Nittel, D. u. a. (2004): Jongleure der Wissensgemeinschaft. Bielefeld
- Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995 ff. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (1999): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Portrait Continuing Education Germany. Bielefeld
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Bielefeld
- Sava, S./Matache, M. (Hrsg.) (2003): Porträt Weiterbildung Rumänien. Bielefeld
- Rosenblatt, B. v./Thebis, F. (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bonn/Berlin



## FORUM



## **Die erwachsenenpädagogische Atmosphäre**

### **(Wieder-)Entdeckung einer zentralen didaktischen Kategorie**

*Obwohl jeder Lehrende der pädagogischen Atmosphäre eine zentrale Bedeutung für den Verlauf des Lerngeschehens einräumen würde, erstaunt die marginale theoretische Erfassung dieses Phänomens in der Erwachsenenpädagogik. Ein Blick über den Tellerrand verdeutlicht, dass die Allgemeine Pädagogik, die Philosophie und Psychologie bereits zu interessanten Erkenntnissen kommen. Ziel des Beitrags ist, vor diesem Hintergrund an die Bedeutung dieser Kategorie für die Erwachsenenpädagogik (wieder) zu erinnern und interdisziplinäre Ansatzpunkte für eine Theorie erwachsenpädagogischer Atmosphäre herauszuarbeiten.*

#### **1. Zum Begriff der Pädagogischen Atmosphäre**

An erster Stelle fällt der Begriff der „Pädagogischen Atmosphäre“ in den Blick, den Bollnow (1964) im Kontext seiner geisteswissenschaftlichen Pädagogik prägte. „Unter pädagogischer Atmosphäre verstehe ich das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für alles pädagogische Handeln bilden“ (Bollnow 1964, S. 11). Bollnows Theorie der Pädagogischen Atmosphäre knüpft an Theorien zum „Pädagogischen Bezug“ an, erfasst jedoch eine „ursprünglichere, noch undifferenziertere, aber darum auch umfassendere Erscheinung ..., innerhalb derer dann sich der konkrete und aktiver ergriffene pädagogische Bezug entwickeln kann“ (ebd., S. 13).

In jüngster Zeit hat Lütke (1998) die pädagogische Atmosphäre im Bereich der Sprachheilpädagogik untersucht. Sie bringt mit der Räumlichkeit und dem Feldcharakter zusätzliche Dimensionen in die Theorie der Pädagogischen Atmosphäre ein, die sie aus der Phänomenologie und der pädagogischen Feldtheorie Winnefelds bezieht. Lütkes Argumentationsstrategie besteht darin, Winnefelds Überlegungen mit Hilfe der Phänomenologie auf eine „leiblich-ästhetische Basis“ zu stellen und so zum Ergebnis zu kommen, „daß sich das ‚atmosphärische Feld‘ aus der leiblichen Kommunikation der am Erziehungsprozess beteiligten Menschen konstituiert, wobei jeder einzelne pädagogische Kontakt durch mitschwingende leibliche Resonanz und damit einhergehende Einleibung in gemeinsamen Situationen erwächst“ (ebd., S. 287).

Lütkes Untersuchung aus der Heilpädagogik fußt auf der phänomenologischen Forschung (vgl. Schmitz 1989, 1994; Merlau-Ponty 1966; Böhme 1989, 1995, 2001; Fuchs 2000 und Hauskeller 1995)<sup>1</sup>, die eine Verknüpfung von Affekt, Wahrnehmung und

Leib betont. Dieser Zusammenhang wird auch in systemtheoretischen, neurobiologischen und emotionstheoretischen Arbeiten aufgezeigt (vgl. Bauer 2005; Ciompi 1999; Damasio 2000).

## **2. Zur erwachsenenpädagogischen Relevanz des Atmosphärischen**

Zwar gibt es auch in der Erwachsenenpädagogik Arbeiten, die an phänomenologische Theorien anschließen. Beispielhaft kann hier die Arbeit von Holzapfel (2002) genannt werden, der entgegen den kognitivistischen Verkürzungen des Lern- und Bildungsbegriffs für eine stärkere Integration von Leib, Emotion und Einbildungskraft votiert und dabei auf Phänomenologie, Ästhetik und humanistische Psychologie rekurriert. Trotz seiner vielfältigen theoretischen Zugänge und Praxisbeispiele bleibt die pädagogische Atmosphäre allerdings noch ein weißer Fleck auf seiner „Nordwestpassage“.

Ein möglicher Zugang zum Atmosphärischen scheint über die Lernkulturdebatte und einer Hinwendung zu emotionstheoretischen Fragestellungen gegeben. So verweist Arnold (2005) auf die Bedeutung rekonstituierender Gestimmtheiten für Lernprozesse und fragt, wie institutionelle Rahmenbedingungen bestimmte Geprägtheiten aktivieren und andere nicht. Von Interesse sind für ihn die eine Lernatmosphäre bedingenden Faktoren. Entscheidend für das Verständnis und die notwendige „(Wieder-)Entdeckung“ der pädagogischen Atmosphäre dürfte aber sein, dass diese nicht einfach nur Bildungsprozesse begünstigt oder fördert, sondern unerlässliche Voraussetzung dafür ist, dass Bildung überhaupt gelingt (vgl. Bollnow 1964, S. 11). Von Interesse wären daher die Beobachtung und Rekonstruktion der im Lehr-Lern-Geschehen sich entwickelnden atmosphärischen Dynamik und leiblichen Resonanz. Wir gehen davon aus, dass das Atmosphärische – als die vorsprachliche Form affektiver Intersubjektivität – das ausleuchtet, was in der „strukturellen Kopplung“ zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht.

Die Intersubjektivität zwischen System und Umwelt oder zwischen autopoietischen Systemen wird durch das Prinzip der „strukturellen Koppelung“ ermöglicht: „Die strukturelle Koppelung zweier oder mehrerer Systeme führt zur strukturellen Determinierung einer geordneten Folge aufeinander bezogener Zustandsveränderungen der Systeme, die in der Form geordneter Sequenzen von wechselweise als Auslöser wirksamen (Stör-)Einflüssen realisiert wird“ (Maturana 1985, S. 151). Damit führt die Interaktions- und Lerngeschichte zweier gekoppelter Systeme zur reziproken Selektion ihrer plastischen Strukturen, was als „Ko-Evolution“ bezeichnet wird. Die Zustandsveränderungen des einen Systems wirken auf das andere und umgekehrt, so dass ein

---

1 Der Einfluss der Phänomenologie auf die Thematisierung von Leiblichkeit, Affekt und Atmosphäre in Pädagogik und Psychologie zeigt sich neben der Phänomenologischen Pädagogik (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1984) v. a. im Zweig der Humanistischen Pädagogik (vgl. Bürmann 1997) und Psychologie (vgl. Karmann 1987), wobei die Integrative Therapie (vgl. Rahm u. a. 1993) als ein wichtiges Zwischenglied fungiert.

wechselseitig selektiver und Interaktionen auslösender konsensueller Bereich von Zustandsfolgen entsteht. Dieser Abstimmungsprozess führt zum Aufbau sozial akzeptierter Wirklichkeiten, die wiederum Voraussetzung von Kommunikation sind.

Fuchs (1999, S. 94 f.) hat darauf hingewiesen, dass in der Interaktion zweier Systeme ein „Drittssystem“ entsteht. In dieses Drittssystem fallen dann die externen System/Umwelt-Differenzen der Ausgangssysteme (von Lehrenden und Lernenden und weiteren am Lernprozess beteiligten Systemen) und gleichzeitig ist dieses Drittssystem selbst wieder Umwelt der Systeme. Es ist aber nicht mit einem System identisch und daher auch nicht steuerbar. Bei der atmosphärischen Stimmung liegt der Akzent somit auf dem beide Subjekte verbindenden Zwischenraum als etwas Eigenem. Dieser Zwischenraum im pädagogischen Prozess lässt sich nun allerdings nicht nur über Formen der „Kommunikation“ und „Konstruktion“ beschreiben, wie es Systemtheorie und Konstruktivismus vorschlagen, sondern es ist auch eine physisch spürbare leibliche Resonanz „und damit einhergehende Einleibung in gemeinsame Situationen“ (Lüdtke 1998, S. 287). Dieser Verschmelzungsprozess zu einer quasi-leiblichen Einheit der Gruppenatmosphäre baut sich in jeder Situation neu auf und hat daher eine nicht planbare Eigendynamik.

Wie wichtig die pädagogische Atmosphäre im Lernprozess ist, zeigt z. B. das Ergebnis einer Untersuchung zur Selbstlernkompetenz. Gefragt nach den Möglichkeiten zum Ausbau des selbstgesteuerten Lernens sehen die Befragten im Bereich der atmosphärischen Gestaltung das größte Potenzial zur Verbesserung ihrer Lernprozesse (vgl. Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2002, S. 21).

In der Untersuchung wurde danach gefragt, wodurch die eigenen Lernergebnisse verbessert werden könnten. Zehn Antwortmöglichkeiten standen dazu zur Verfügung. Die fünf meist genannten lauten (prozentuale Verteilung in Klammern): „Wenn ich eine angenehme Lernatmosphäre schaffen kann“ (76,3 %); „wenn ich Lernmethoden selbst wählen kann“ (74,9 %); „wenn ich bestimmte Regelmäßigkeiten beim Lernen einhalte“ (73,4 %); „wenn ich mein Lernen selbst kontrollieren kann (70,9 %); „wenn ich bestimmen kann, wer mich beim Lernen unterstützen soll“ (70,3).

Das Atmosphärische ist – obgleich seiner konstituierenden Bedeutung für Lernprozesse – bisher noch kaum explizit Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden, sieht man von Analysen zum Schul- oder Betriebsklima ab (vgl. z. B. Varbelow 2003; Gontard 2002). Es scheint die „diffuse Form des Gespürten“ (Schubert 2003, S. 108) zu sein, die sich einer objektivierenden Betrachtung entzieht. Darüber hinaus beziehen sich sowohl Bollnows Überlegungen, als auch daran anschließende Arbeiten vor allem auf das Atmosphärische in Erziehungsprozessen. Was bisher völlig fehlt, ist eine Untersuchung der Atmosphäre in erwachsenenpädagogischen Lernsituationen. Mögliche Zugänge sollen im Folgenden aufgezeigt werden, um abschließend einige für die Lehr-Lern-Forschung interessante Fragestellungen zu skizzieren.

### **3. Bedeutung von leiblich-affektiv wirksamen Umweltqualitäten und Spannungszuständen für den Lernprozess**

Atmosphäre ist eine im Raum erstreckte Stimmung, die leiblich-affektiv durch die Wahrnehmung spezifischer Umweltqualitäten empfunden wird. Die Atmosphäre stellt eine räumliche Einheit dar, die Umweltqualitäten und leiblich-affektives Selbst verbindet. In der Atmosphäre sind Selbst und Umwelt noch untrennbar ineinander verschränkt (vgl. Böhme 1989, 1995, 2001; Hauskeller 1995).

Auf Grund der zentralen Bedeutung des Leibes ist eine phänomenologische Leibtheorie (vgl. Schmitz 1989, 1994) eine wichtige Voraussetzung für eine angemessene Beschreibung der Atmosphäre. Der Leib wird demnach primär als Zusammenspiel von Engungs- und Weitungsprozessen erfahren. Die affektiv-leibliche Wirkung von Umweltqualitäten lässt sich ebenso wie die Gefühle auf Engungs- und Weitungsprozesse bzw. Prozessmuster zurückführen. Lernprozesse folgen dem primären Code von Spannung und Entspannung. Dies heißt, ein Verhalten erfolgt entweder in einem angespannten oder einem entspannten Zustand. Die Spannungsbestimmung des vegetativen Nervensystems dient der Aufrechterhaltung der Homöostase. Grundzustand ist die Entspannung, bei gleichgewichtsbedrohenden Ereignissen wird die Anspannung mit dem Ziel aktiviert, den Organismus zu schützen und die Gefahr zu bewältigen. Nach erfolgreicher Gefahrenabwehr kann der Organismus wieder in den Entspannungszustand zurückversetzt werden. Häufig mögen zur Problemlösung vorhandene Strukturen ausreichen, falls dem nicht so ist, wird die Veränderung dieser Strukturen und damit Lernen notwendig. Ein praxisorientiertes Lernverständnis macht es möglich, Lernen als entspannende Strukturveränderungen einer anspannenden Problemlage aufzufassen (vgl. Ciompi 1999, S. 107–113).

Neurobiologische Forschungen haben gezeigt, dass das effektivste Lernen in Form eines solchen Spannungsbogens stattfindet. Probleme sollten genug Neues bieten, um eine Herausforderung darzustellen – also Anspannung auslösen, aber dennoch lösbar sein, um die Entspannung nicht zu lange herauszuschieben (vgl. Roth 2003, S. 310 ff.). Lernblockaden durch ein Übermaß an Stresshormonen (vgl. Vester 2001, S. 99 ff.) treten vor allem auf, wenn die ideale Lernsituation eines einfachen Problems verlassen und zusätzlicher Druck durch Lernsituationsexterne Faktoren ausgelöst wird. Der Spannungsbogen des Lernens wird durch die gleichzeitige Anwesenheit verschiedener Problemlagen und die Hierarchie mehrerer Struktur- und damit Lernebenen verkompliziert. Ein Problem kann ungelöst mitgetragen werden, während andere Probleme angegangen werden. Ein tieferliegendes Problem kann auch im Hintergrund wirksam bleiben, während im Vordergrund oberflächlichere Probleme gelöst werden. Solche ungelösten Probleme verhindern, dass der Spannungsbogen zurückführt und der Organismus in den Entspannungszustand zurückkehrt. In einer Situation, in der noch keine viablen neuen Strukturen vorhanden sind, während gleichzeitig die alten Strukturen keine Lösung liefern, verwandeln sich die an sich produktiven Anspannungen in unproduktive Abwehrmechanismen, mit denen die alten Strukturen aufrechterhalten werden. Physisch manifes-

tieren sich die Abwehrmechanismen in Muskelpanzerungen. Abwehrmechanismen verhindern Lernen (vgl. Kösel 1995, S. 84). Entspannung kann daher durch eine entsprechende Raum<sup>2</sup>- und Gruppenatmosphäre begünstigt werden.

Für die pädagogische Gruppendynamik bzw. -atmosphäre hat Lüttke ein Modell und operationalisierte Faktoren vorgeschlagen. Generell gibt es für die Gruppenatmosphäre in Gruppendynamik und Gruppenklimaforschung (vgl. Sader 1998) interessante Ergebnisse. Zu einem Verständnis der Atmosphäre als zeitlichem Prozess sind z. B. Gruppenphasenverlaufmodelle aufschlussreich. Für die besonders atmosphärenrelevante Haltung der Gruppenleitung gibt es den auf Tausch und Tausch zurückgehenden Vorschlag, die Einteilung der Leitungsstile nach dem Freiheitsgrad der Gruppe in autoritär, demokratisch und laissez faire um eine Achse der emotionalen Dimension – Wertschätzung, emotionale Wärme, Zuneigung vs. Geringschätzung, emotionale Kälte und Abneigung – zu einem Koordinatenkreuz zu erweitern. Aus diesem wird ersichtlich, dass der demokratische Leitungsstil zu einer entspannten Atmosphäre beiträgt (vgl. Knapp 1999). Auch zu berücksichtigen sind andere Theorien zu pädagogischen Haltungen und Leitungsstilen wie etwa im Modell des TZI oder der klientenzentrierte Gesprächsführungsstil Rogers.

Für die Erwachsenenpädagogik heißt dies, den mitgebrachten Spannungszuständen – also bestehende Handlungsproblematiken und Lernprojekten – der Teilnehmenden und der atmosphärischen Wirkung der Umgebungsqualitäten Rechnung zu tragen.

### **3.1 Zur leiblich-affektiven Wirkung der Raumatmosphäre**

Einen ersten Ansatz zu einer erwachsenenpädagogischen Theorie der Raumatmosphäre hat Ortmann (1997) in einem Bericht geliefert, der die Erfahrung mit einem atmosphärisch bewusst gestaltetem Hochschulraum beschreibt und reflektiert. Ortmann nimmt an, „daß Stimmungen und Gefühle ... in starkem Maße hervorgerufen und erhalten werden von räumlichen Atmosphären. Eine liebevolle und klare Ausgestaltung der Räume weckt Gefühlslagen, die lernfördernd sind. Verwahrloste Räume dagegen rufen Unbehagen und Gleichgültigkeit hervor“ (ebd. S. 184). Auf Grund der Verbindung von Gefühlen und körperlicher Bewegung sind die im Raum gegebenen Bewegungsmöglichkeiten ein zentrales Moment (ebd. S. 184). Ortmann unterscheidet mit Heidegger die „Geworfenheit“ vom „Wohnen“ als Modi des Raumhabens. Im Modus der Geworfenheit wird der konkret erlebte Raum durch eine mathematische Raumabstraktion überdeckt. Dies geschieht für die Betroffenen als „Prozeß der Vergleichgültigung gegenüber ihrer räumlichen und das heißt körperlichen Existenz“ (ebd. S. 192). Ortmann kritisiert, dass Universitäten und Schulen Institutionen seien, in denen die

---

2 Anknüpfungspunkte gibt es hier zur Umweltpsychologie (vgl. Mehrabian 1987) und zur Lernökologie (vgl. Siebert 1991; Reck-Hog 1999).

räumliche Befindlichkeit der in ihnen lebenden Erwachsenen und Kinder kaum ernst- und wahrgenommen werde. Dadurch würden die unbewussten Regungen und Impulse körperlicher Art, die durch die Räumlichkeit beständig ausgelöst würden, ignoriert und unterdrückt (vgl. ebd. S. 192 f.). Im Modus des Wohnens hingegen könnten sich „*humane Bedürfnisse*“ äußern (ebd. S. 190). Das pädagogische Problem besteht also darin, ein Bewusstsein der leiblich-affektiven Erfahrungsdimension zurückzugewinnen. „Im erlebten Raum haben Gefühle *ihren Raum* und ebenso ihre Zeit. Durch sie kann der Raum erfüllt und zur *Atmosphäre* werden. Der Raum aber wird damit zur *Wohnung*, d. h. zu einem Ort, an den ich zurückkehren und mich ‚erholen‘ kann“ (ebd. S. 196). Ortman geht wie auch Lütke (1998, S. 253 ff.) nicht von verschiedenen lernwirksamen Atmosphären aus, sondern von der Beziehung des Menschen zum Raum. Die unzureichende Raumgestaltung ist demnach eine Folge eines Erlebnisraums-Verlusts.

### **3.2 Zur leiblich-affektiven Wirkung der Gruppenatmosphäre**

Zur Raumatmosphäre tragen neben Objekteigenschaften auch die Körperausdrücke anderer Organismen bei. In einem Lerngeschehen reagieren die Beteiligten also leiblich affektiv auf die Körperausdrücke der anderen. Diese leiblich-affektiven Reaktionen manifestieren sich als ein spezifischer Körperausdruck, der wiederum neue leiblich-affektive Reaktionen bei dem Gegenüber hervorrufen kann. Die Gruppenatmosphäre ist demnach ein rekursiver, interorganismischer Interaktionsraum (vgl. vom Hövel 2005). Insbesondere sind drei Formen der Affektkommunikation zu unterscheiden:

- *Affektabstimmung* zielt auf intersubjektive Übereinstimmung von Affekten: Ein System übernimmt den Spannungszustand eines anderen Systems und spiegelt ihm diesen im Ausdruck zurück. Bei der Affektabstimmung werden nicht Spannungszustände wechselseitig ausgetauscht, sondern ein System passt sich einem anderen System an. Affektabstimmung erzeugt eine gemeinsame Stimmung (vgl. Levold 1998; Goleman 1997).
- *Spannungsregulation* meint, dass der Spannungszustand eines Systems durch das Einwirken eines anderen Systems sich intentional verändert. Spannungsregulation kann steigernd oder abschwächend wirken, ihr Ziel ist ein optimaler Spannungszustand. Sie wirkt als veränderndes Regulativ (vgl. Levold 1998).

Bei der *Affektansteckung* wird ein individueller oder kollektiver Affektzustand bei hoher Energie übertragen. Mit Ciompis fraktaler Affekttheorie lässt sich eine Gruppe als ein Feld verstehen, in dem die Stimmung der Leitung und die Eigenstimmung der Teilnehmenden sich gegenseitig in ihrer jeweiligen energetischen Stärke bestimmen.

Gelungene Affektkommunikation, d. h. eine „koevolutive Stimmung“ (Arnold/Siebert 1995, S. 161) hängt weniger vom Thema oder der didaktischen Planung ab, als vom aktuellen Zusammenspiel atmosphärischer Faktoren wie Raum, Zeit und dem leiblich-affektiven Zustand der Beteiligten.



#### 4. Atmosphäre und Einleibung als zentrale Kategorien struktureller Kopplung

Die Phänomenologie kann mit dem Phänomen der Einleibung (vgl. Schmitz 1989, 1994; Lüdtke 1998) helfen, die leiblich-affektive Dimension der Strukturkopplung besser zu verstehen. Nach Schmitz charakterisiert das Leibkonstrukt den dynamischen Dialog zwischen Engung und Weitung, d. h. An- und Entspannung. Wie bereits angedeutet wirken die Beteiligten in einem Lernprozess durch ihre leiblich-affektiven Reaktionen wechselseitig aufeinander ein. Diese Interaktion findet in der Konstruktion eines den eigenen Leib übergreifenden Quasi-Leib seine Entsprechung. Schmitz nennt diese Einbeziehung von Umweltfaktoren in die Leibkonstruktion „*Einleibung*“. In der Einleibungs-Konstruktion werden die Inputs nicht zur Konstruktion eigenständiger Gegenstände, sondern zur Konstruktion der die Umweltfaktoren mit dem Organismus verbindenden Wirkungsgefüge nutzbar gemacht. Primärer Wahrnehmungsinhalt sind demnach Brückenqualitäten, „die ebenso an den Gegenständen wahrgenommen wie am eigenen Leib gespürt werden und daher der leiblichen Kommunikation als Klammern der Integration bei der Bildung übergreifender leiblicher und quasi-leiblicher Einheit dienen“ (Schmitz 1994, S. 131). Durch Einleibung gelingt es, die dynamischen Strukturen fremder Systeme und des eigenen Organismus angemessen zu konstruieren und so deren Interagieren harmonisch zu steuern. Hierfür reicht es schon, wenn eines der Systeme sich in das andere „einleibt“. Beispiele für eine solche einseitige Einleibung sind die Affektansteckung und die Spannungsregulation. Brocher (1999, S. 47 f.) spricht hier auch von einer vorübergehenden „Identifizierung“ mit bestimmten Verhaltensanteilen des Gegenübers wie z. B. Gefühlstönungen oder Bewegungen. Bei der wechselseitigen Einleibung hingegen fluktuieren die Dominanzrollen. Ein wichtiges Beispiel ist die Affektabstimmung. In beiden Fällen ist die dynamische Struktur eines anderen Systems in einem System konstruiert und ermöglicht Interaktion. Mit der Einleibung liegt also eine – auch in der Neurobiologie durch Untersuchungen zu Spiegelneuronen beschriebene – Strukturkopplung vor (vgl. Bauer 2005)<sup>3</sup>.

Gelungene Einleibung heißt, dass die Umwelt der dynamischen Grundstruktur des Organismus entspricht. Der Organismus kann sich in ihr entfalten, sie ist für ihn bewohnbar und damit sicher. Die Unmöglichkeit einer Einleibung verweist hingegen auf die Andersartigkeit gegenüber dem Organismus. Eine solche organismusfremde Umwelt ist eine potenzielle Gefahr für den Organismus. Er reagiert mit Anspannung, der dynamisch in die Umwelt eingebettete Organismus verwandelt sich in einen starren gepanzerten Körper.

Mit der Einleibung gelingt es, den Zusammenhang der verschiedenen Aspekte der Atmosphäre verständlich zu machen. Die Einleibung ist eine konstruktivistische Theorie insofern die Umwelt Möglichkeiten der Einleibung ein- oder ausschließt, die Einlei-

---

3 Spiegelneuronen sind Nervenzellen im Gehirn, die bei Beobachtung einer Verhaltensweise die gleichen Gefühle auslösen, als würde man die Tätigkeit selbst ausführen. Neurophysiologisch ließe sich dadurch möglicherweise auch die Empathiefähigkeit erklären.

bung selbst jedoch einen aktiven Konstruktionsprozess darstellt, der diese Umweltpotenziale ergreift, ignoriert oder an deren Mangel scheitert. In der Einleibung gelingt es, die Umwelt in einen schützenden, von Leben erfüllten Innenraum zu integrieren.

## 5. Fazit

Die pädagogische Atmosphäre eröffnet u. E. ein neues Forschungsfeld, das für die Erwachsenenbildung einen Bereich ausleuchtet, der angesichts seiner weit reichenden Bedeutung für Lernprozesse bisher nur marginal theoretisch reflektiert wurde, obwohl die Praxis längst um die Relevanz einer positiven Lernatmosphäre weiß. Möglicherweise findet sich mit der pädagogischen Atmosphäre eine beschreibbare Dimension für das in der strukturellen Kopplung entstehende „Drittssystem“ (Fuchs 1999, S. 94 ff.). Erst das Verständnis dieses Systems dürfte für die Dynamik, Kontingenz und Wirkung pädagogischer Interventionen sensibilisieren.

Eine Beschäftigung mit der erwachsenpädagogischen Atmosphäre wirft u. a. folgende Fragen auf:

- Wie beeinflussen individuelle Stimmung, emotionale Befindlichkeiten, Raumatmosphäre und Gruppenatmosphäre das Lehr-Lerngeschehen?
- Inwieweit wirkt sich das Atmosphärische auf die Dynamik und die Permanenz struktureller Kopplung aus?
- Wie lassen sich gelungene „Einleibungs-Prozesse“ im Lerngeschehen fördern?
- Inwiefern und in welchem Grade ist die leiblich-affektive Wirkung von Umweltqualitäten auf Lernprozesse universell, welche Bedeutung kommt hier kulturellen und subjektiven Einflussfaktoren zu und welche Form besitzt das Beziehungsgefüge zwischen beiden Ebenen?
- Ist die Pädagogische Atmosphäre auf Grund ihrer Bindung im Leiblich-Affektiven ein Spezifikum des Lernens in Face-to-face-Situationen oder findet sie sich auch – und wenn ja in welcher veränderten Form – in informations- und kommunikationstechnisch basierten Lernsituationen wieder?

## Literatur

- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2002): Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand. Arbeitspapier 2 des Forschungsprojekts „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, H. 14
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Bauer, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Hamburg
- Böhme, G. (1989): Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt a.M.
- Böhme, G. (1995): Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a.M.

- Böhme, G. (2001): *Ästhetik: Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München
- Bollnow, O. F. (1964). *Die Pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Heidelberg
- Brocher, T. (1999): *Gruppenberatung und Gruppendynamik*. Leonberg
- Bürmann, J. (1997): *Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn
- Ciampi, L. (1999): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. 2. Aufl. Göttingen
- Damasio, A. R. (2000): *Ich fühle also bin ich*. München
- Fuchs, P. (1999): *Intervention und Erfahrung*. Frankfurt a.M.
- Fuchs, Th. (2000): *Leib, Raum, Person: Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart
- Goleman, D. (1997): *Emotionale Intelligenz*. München
- Gontard, M. (2002): *Unternehmenskultur und Organisationsklima: eine empirische Untersuchung*. München
- Hauskeller, M. (1995): *Atmosphären erleben: Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung*. Berlin
- Hövel, E. v. (2005): *Pädagogische Atmosphäre in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik. Unveröffentlichte abschließende Studienarbeit im Fernstudium Erwachsenenbildung an der Universität Kaiserslautern*
- Holzäpfel, G. (2002): *Leib, Einbildungskraft, Bildung*. Bad Heilbrunn
- Karmann, G. (1987): *Humanistische Psychologie und Pädagogik*. Bad Heilbrunn
- Knapp, R. (1999): *Konstitutive Momente pädagogischer Situationen*. In: Badry, E./Buchka, M./Knapp, R. (Hrsg.): *Pädagogik: Grundlagentexte und Anwendungsfelder*. Neuwied/Kriftel, S. 111–146
- Kösel, E. (1995 b): *Die Modellierung von Lernwelten: Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau
- Levold, T. (1998): *Affektive Kommunikation und systemische Therapie*. In: Hildenbrand, B./Welter-Enderlin, R. (Hrsg.): *Gefühle und Systeme*. Heidelberg, S. 18–51
- Lüdtke, U. (1998): *Die Pädagogische Atmosphäre: Analyse – Störungen – Transformation – Bedeutsamkeit: Eine anthropologische Grundlegung der Sprachheilpädagogik*. Frankfurt a.M./Berlin/Bern u. a.
- Maturana, H. R. (1985): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. 2. Aufl. Wiesbaden
- Meyer-Drawe, K. (1984): *Leiblichkeit und Sozialität*. München
- Mehrabian, A. (1987): *Räume des Alltags: Wie die Umwelt unser Verhalten bestimmt*. Frankfurt a.M./New York
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin
- Ortmann, H. (1997): *Lernatmosphären: Vorüberlegungen zu einer hochschuldidaktischen Raumtheorie – Ein Bericht*. In: Bürmann, J., a.a.O.: S. 179–198
- Rahm, D. u. a. (1993): *Einführung in die integrative Therapie: Grundlagen und Praxis*. Paderborn
- Reck-Hog, U. (1999): *Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R. (1999): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. Aufl. Opladen, S. 145–156

- Roth, G. (2003): Denken, Fühlen, Handeln: Wie das Gehirn das Verhalten steuert. Frankfurt a.M.
- Sader, Manfred (1998). Psychologie der Gruppe. Weinheim/München
- Schmitz, H. (1989): Leib und Gefühl: Materialien zu einer philosophischen Therapeutik. Paderborn
- Schmitz, H. (1994): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie. Bonn
- Schubert, V. (2003): Die pädagogische Atmosphäre revisited. In: ders./Klika, D. (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler, S. 107–149
- Siebert, H. (1991): Lernökologie. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 27, S. 64–69
- Varbelow, D. (2003): Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen. Marburg
- Vester, F. (2001): Denken, Lernen, Vergessen. München

## REZENSIONEN



## Das Buch in der Diskussion



### Berzbach, Frank Die Ethikfalle

Pädagogische Theorie Rezeption am Beispiel des Konstruktivismus (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 208 Seiten, 21,90 Euro, ISBN: 3-7639-1905-8

### Vorbemerkungen

In diesem REPORT wird wieder ein Buch über Theorie „zur Diskussion“ gestellt. Es handelt sich um die Dissertation von Frank Berzbach, der Fragen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung am Beispiel des konstruktivistischen Denkansatzes erörtert. Sigrid Nolda macht in ihren Vorbemerkungen darauf aufmerksam, dass diese Analyse auf eine neue Phase der Theoriediskussion in unserer Disziplin verweist: Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung bemüht sich um eine Selbstbeobachtung, eine reflexive Standortbestimmung. Es geht dabei um das spezifische Profil dieser Disziplin, um ihre Vernetzung mit Bezugswissenschaften, um die Rezeption nichtpädagogischer Theorien. Dabei erweist sich die ethische Dimension als eine Schlüsselfrage. Der Autor Frank Berzbach trifft mit diesen Fragen den Nerv unseres wissenschaftlichen Selbstverständnisses – und vielleicht ist deshalb die Reaktion auf diese Veröffentlichung besonders lebhaft und engagiert.

Es ist ungewöhnlich, dass im REPORT Rezensionen eines Buches abgedruckt werden, das selbst vor allem die Rezension eines Buches ist (nämlich R. Arnold/H. Siebert: Konstruktivistische Erwachsenenbildung). Berzbach will exemplarisch und paradigmatisch Probleme der Theoriebildung in der Erwachsenenbildung darstellen.

Er legt die Messlatte für Publikationen zur Theorie der Erwachsenenbildung sehr hoch,

und so ist es verständlich, dass seine Kritik an diesem Maßstab gemessen wird. Eine solche Kritik der Kritik stellen vier Rezensent/inn/en zur Diskussion. Auch wenn diese vier Kolleg/inn/en unterschiedliche Sichtweisen präsentieren, so ist damit die Vielfalt möglicher Perspektiven und auch Bewertungen keineswegs erschöpft.

Wir bitten deshalb um weitere Kommentare – zu dem Buch von Frank Berzbach, aber auch zu den Rezensionen –, die wir dann online veröffentlichen. Auch die Langfassung der Rezension von Rolf Arnold, die wir hier erheblich gekürzt haben, ist „im Netz“ nachzulesen.

### Karin Dollhausen:

In den Vorbemerkungen von Sigrid Nolda wird die von Frank Berzbach vorgelegte Studie „Die Ethikfalle“ als ein zentraler Beitrag zur Selbstvergewisserung der erwachsenenpädagogischen Disziplin vorgestellt. Denn, so Nolda, die Studie liefert „allgemeine Aussagen über die Transformationen, denen nichtpädagogische Begriffe bei der Aneignung durch die Erwachsenenbildung unterliegen“. Die „Provokation“ der Studie sieht Nolda darin, dass sie eine „Zuspitzung der Frage nach dem Status der Disziplin“ vornimmt und nicht etwa darin, dass in der Studie eine „Kritik an dem einflussreichen Buch zweier renommierter Vertreter der Erwachsenenbildungswissen-

schaft“ geübt werde. Im Folgenden werden die drei Teile der Studie chronologisch nachgelesen.

Im *ersten Teil* der Studie beschäftigt sich Berzbach ausführlich mit den ethischen Grundlagen und Selbstverpflichtungen von Pädagogik und Erwachsenenbildung. Hierzu bemüht der Autor zunächst die bis in die Antike zurückreichende philosophische Reflexion über Ethik und Moral, kommt sodann auf das in der Moderne entwickelte Verständnis einer ethisch verankerten, mithin moralischen Erziehung zu sprechen und deduziert anhand von ausgewählten Hinweisen aus dem erwachsenenpädagogischen Diskurs die – unter Begriffen der Professionalität und Qualität – sich vollziehende philosophische Dekontextualisierung und Funktionalisierung ethischer Orientierungen zum Zwecke der Weiterführung von eingeübten erwachsenenpädagogischen Praktiken und Programmatiken. Dem wird sodann der Spiegel einer „kognitiv orientierten“ Erziehungswissenschaft vorgehalten, die bemüht ist, „amoralische Beschreibungen anzufertigen“ und auf „Distanz zu moralischen und normativen Positionen“ zu gehen (S. 34). Dies ermöglicht dann auch, zu sehen, dass die subjektive Aneignung vermittelten Wissens pädagogisch letztlich unerreichbar bleibt, was durch das moralische Gebaren der Pädagogik zu verdunkeln versucht wird. Kurzum: Wortreich, manchmal weitschweifig, dann wiederum auch stark verkürzend erklärt Berzbach dem Leser die „wahren“ Hintergründe einer Pädagogik, die letztlich nur an ihrem „Weitermachen wie bisher“ interessiert ist.

Im *zweiten Teil* der Studie geht es – auch wenn es im Vorwort anders angekündigt ist und auch wenn es vom Autor selbst als „strukturierende Inhaltsanalyse“ charakterisiert wird – unzweideutig um eine Kritik des von Rolf Arnold und Horst Siebert mittlerweile in vierter Auflage vorliegenden Buches „Konstruktivistische Erwachsenenpädagogik“ (2003<sup>4</sup>). Das Verfolgen der detaillierten Textarbeit sei der Leserin/dem Leser selbst überlassen. Hier sei nur auf die Eigenart der Analyse verwiesen: Aus den verschiedenen Kapiteln des Bestsellers werden von Berzbach Textpassagen entnommen, die dann eingehend diskutiert werden. Berzbach macht hierbei sicherlich auf wissenschaftlich-handwerkliche Fehler aufmerksam, deren Vermeidung der „kon-

struktivistischen Erwachsenenpädagogik“ gut getan hätten, darunter ein eher eklektizistischer denn analytischer Umgang mit der konstruktivistischen Literatur sowie hier und da doch deutlich überzogene Interpretationen, wenn es etwa um die „evolutionäre“ Bedeutung der Erwachsenenbildung geht (Berzbach, S. 67 ff.).

Mindestens ebenso fragwürdig ist allerdings das Vorgehen von Berzbach selbst. Denn erhoben wird der Anspruch auf die wissenschaftliche Analyse eines schriftlich explizierten Rezeptionsprozesses, die allerdings ohne bzw. ein erst viel später nachgeliefertes Konzept von pädagogischer Theorierezeption durchgeführt wird. Zudem müssen statt texthermeneutischer Analyse immer wieder auch alltagsweltlich bewährte „Desavouierungstechniken“ zur Sicherung der Kritik herhalten, darunter das Nachweisen von Zitationsfehlern und die Unterstellung eines mehr oder weniger bewussten, weil moralisch gerichteten Falschverstehens der Autoren (vgl. z. B. S. 70). Vielleicht erklärt das Fehlen eines genaueren Verstehens von Theorierezeption dann auch, dass Berzbachs Kritik dazu neigt, sich in den kritisierten Text hinein zu „verkriechen“, an Detailproblemen zu operieren und darüber eine nachvollziehbare Einordnung Bedeutung und Funktion des Buches im erwachsenenpädagogischen Diskurs zu vernachlässigen. So nimmt die Einordnung des Buches im Diskurs gerade einmal eine Seite gegenüber gut 100 Seiten „empirischer Analyse“ ein.

Im *dritten Teil* der Studie werden in der Textanalyse eruierte „Transformationsmuster“ zusammengestellt, denen eine prototypische Bedeutung für die erwachsenenpädagogische Theorierezeption zugeschrieben wird bzw. „die vermutlich paradigmatischen Charakter haben“ (S. 172). Dabei kommt Berzbach (S. 183) auch auf ein Strukturmodell der Aneignung nicht-pädagogischer Theorien zu sprechen, welches dem Leser erst den Sinn der vorangegangenen Textanalyse anschaulich und nachvollziehbar macht. Dieses Modell hätte dem Leser – vielleicht auch dem Autor selbst – am Beginn der Textanalyse sehr zur Orientierung gereicht, denn hier werden zwar stark vereinfachend, doch in erfreulich neutraler Haltung die systembedingten Brechungen benannt, die nichtpädagogische Theorien im schrittweisen Prozess ihrer Transformation in didaktische Konzeptionen erfah-



ren. Das abschließende Kapitel 8 überzeugt hingegen nicht so recht. Hier wird zwar mit der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik insofern gnädiger verfahren, als dass auf die Schwierigkeit aufmerksam gemacht wird, eine pädagogische Didaktik unter der Bedingung der Anerkennung einer konstruktivistisch begründeten, radikal autonomen Wissensaneignung von Subjekten zu formulieren. Aber genau diese Problematik wird von Arnold und Siebert selbst bereits angesprochen. So komme ich alles in allem zu dem Schluss: Immerhin macht Berzbach deutlich, dass die Erwachsenenbildung an einer offener als bisher geführten Diskussion über ihre Prämissen nicht vorbeikommt. Zu hoffen ist allerdings, dass diese Diskussion in einem anderen Stil geführt wird – nicht so besserwisserisch und vorwurfsvoll-interpretierend wie es Berzbach tut, sondern Vorarbeiten der Fachkollegen in ihrem eigenen Anspruch und in ihrer Leistung würdigend, auf den Fortschritt der Disziplin bezogen und bescheidener im Anspruch.

### Peter Faulstich:

Erwachsenenbildungswissenschaft kann sich mittlerweile mit sich selbst beschäftigen. Es gibt, nachdem lange Zeit Konsens und Harmonie sanft miteinander umgehender Positionen zu herrschen schien, eine Reihe konkurrierender Wissenschaftsansätze, deren Diskussion sich lohnt.

Gleichzeitig bleibt die Frage nach dem Umgang mit dem Wissen anderer Disziplinen weiter zu klären: „Die Pädagogik scannt seither ihre so genannten Nachbarfächer auf relevante Erkenntnisse, die sich für die eigenen Probleme verwenden lassen oder die – weil pädagogisch unerfreulich – ignoriert werden müssen“ (S. 10). Frank Berzbach untersucht dies für den speziellen Fall der Konstruktivismusrezeption und widmet sich dabei vor allem dem Normativitätsproblem (S. 12). Den Ansatzpunkt hat Sigrid Nolda im Vorwort benannt als „Zuspitzung der Frage nach dem Status der Disziplin“. Diese bewegt sich zwischen den Polen einer dem Emanzipationspostulat verpflichteten (wie sie es pejorativ nennt, P. F.) Praxisbetreuungswissenschaft und einer um Anschluss an das Wissenschaftssystem bemühten Beobachtung und (Selbst-)

Reflexionswissenschaft“ (S. 8). Diese in der „Kade-Schmiede“ (S. 207) eingefahrene Unterscheidung kennzeichnet die Grundposition der Untersuchung. „Making a difference“ zwischen einer „moralischen“ Pädagogik und einer „amorlichen“ Erziehungswissenschaft (Abbildung 35) unterscheidet im Umgang mit Ethik und Moral die so getrennten Theorietypen.

Insofern ist die Auseinandersetzung mit dem Problem normativer Grundorientierung Ausgangspunkt der Fragestellung und Frank Berzbach setzt sich kenntnisreich mit den Ethikdiskussionen in der Philosophie und der Pädagogik auseinander. Er verweist auf die Brüchigkeit und Ungeklärtheit des Ethikproblems in der Erwachsenenbildung. Der „normativen Pädagogik“ stellt er eine „kognitiv orientierte Erziehungswissenschaft“ (S. 34) gegenüber. Im Anschluss an Luhmann und Kade wird deren Primärkode als „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ gekennzeichnet. Es geht dann nicht mehr um die Auswahl von Wissen geleitet durch normative Kriterien, sondern nur noch um die Frage, ob Vermittlung gelungen ist oder nicht (S. 37).

Damit ist der Bogen gespannt für das, was Frank Berzbach „Empirie“ nennt: Es geht – wenn man sich durch die ambitionierten, aber schief laufenden methodologischen Hinweise zur Analyse (S. 50–58) nicht irritieren lässt – um die Interpretation des einflussreichen Textes von Rolf Arnold und Horst Siebert über „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (1995). Diesen benutzt Berzbach, um aufzuzeigen, welche Probleme entstehen, wenn eine Rekonstruktion konstruktivistischer Schlüsselbegriffe mit ethischen Implikationen operiert und deshalb in die „Ethikfalle“ moralische Kommunikation gerät.

Berzbach rekonstruiert akribisch die zehn Schlüsselbegriffe, welche von Arnold/Siebert vorgegeben sind: Evolution durch Selbstorganisation, Lernen durch Koevolution, Systementwicklung, Viabilität, Kontingenz und Zirkularität, Gedächtnis und Erinnerung, Wissen, Perturbation-Krise-Reframing, Toleranz und Verantwortung, Lern-Chreoden und Driftzonen. Dieser Durchgang wird rückbezogen auf die „Konstrukte einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ (Arnold/Siebert, S. 127) und diese werden kritisiert wegen Übereinfachung der Tradition und einer Normativität des Neuen, sowie wegen Rückgriffs auf „Sym-

pathieträger“ des wissenschaftspolitischen Diskurses wie „weiblicher Denkstil“ (S. 153), Interdisziplinarität (S. 155) und „interkulturelle Bildung“ (S. 158). Im Programm einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung sieht Berzbach keineswegs eine stringente Ableitung aus den rekonstruierten Schlüsselbegriffen; vielmehr einen Anschluss an die vorhergehenden Diskussionen in der Erwachsenenbildung. Es gibt dann also eine Radikalisierung des Deutungsmusteransatzes, der Zielgruppenarbeit und von „Lehre als Lernhilfe“ (Arnold/Siebert, S. 163) als psychotherapeutisch inspirierte Lehrform (S. 165). Als „Ergebnisse“ (S. 170) hält Berzbach fest:

„Die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik vollzieht allerdings nicht den behaupteten Bruch mit der Aufklärung“ (S. 171).

„Aus rein wissenschaftlicher Sicht können Defizite bei Theorie- oder Empiriereferenzen festgestellt werden“ (ebd.).

„Der modische und vieldiskutierte Konstruktivismus wird hier angeschlossen an die Profession, Praktiker werden sozusagen über die neuen semantischen Entwicklungen informiert und dadurch kritikfähig gegenüber der Wissenschaft“ (ebd.).

In der Konstruktivismusrezeption sieht Berzbach einen „Musterfall der Theorierezeption in der Erwachsenenpädagogik“ (S. 174). Deren Kennzeichen seien: Anthropomorphisierung, terminologische Elastizität, Entdifferenzierung von Definitionen und Auflösung von Differenztheorien, alltagsnahe Äquivalente, Konnotationsverschiebung, partielle Nivellierung wissenschaftlicher Niveaukriterien, Ähnlichkeit wissenschaftsjournalistischer Dienstleistung und Wissensproduktion, Dramatisierung, Skandalisierung, Futurisierung, Homogenisierungs- und Kanonisierungstendenz, Parallelisierung von Fremdtheorie und pädagogischer Tradition, prophetische Rezeption, Abgleich mit dem wissenschaftspolitischen Zeitgeist, sowie die Limitation auf Methodik.

Resultat ist: „Die hier destillierten Transformationsmuster lassen den Umriss eines Strukturmodells der Aneignung nichtpädagogischer Theorien erkennen“ (S. 182). Dieser mit Lust an der Formel und Lesespaß erzeugende Kritiktext ist allerdings entstanden vor dem Hintergrund eines zentralen methodologischen Missverständnisses, dass nämlich rationale wissenschaftliche Verfahren und ethische

Grundlagen von Erwachsenenbildung sich gegenseitig ausschließen (S. 21). Frank Berzbach legt somit eine akribische Interpretation aus problematischer Perspektive vor: Er rotiert das Kaleidoskop der Bezüge, das von Arnold/Siebert vorgegeben ist und tappt dabei in eine selbst aufgestellte Theoriefalle. Die systemtheoretische Perspektive verlängert die schon lange kritisierte „traditionelle Theorie“ und ignoriert das von „kritischer Theorie“ aufgezeigte Verhältnis von Erkenntnis und Interesse. Nachdem man die Differenz gedacht hat, wird diese ontologisiert. Auf Grund dieser wissenschaftstheoretischen Sonnenbrille treibt Berzbach in eine brillante Fehldiagnose – auf hohem Niveau.

### Rolf Arnold: Im Falle der Ethik: Ethikfalle

Die Dissertation von Frank Berzbach ist zweifelsohne der fleißige und auch lesenswerte Versuch, einen Text zu rekonstruieren, um diesen – wie er sagt – „auf ethische Implikationen zu untersuchen“ (S. 46). Solche Implikationen hält er für unzulässig und vermeidbar – eine Festlegung, der man folgen kann, aber nicht folgen muss. Grundlage für die Berzbachsche Argumentation ist m. E. ein *mehrfacher Irrtum*, der ihn auf eine Spur setzt, auf der er dann auch findet, was er sucht: ethische Implikationen, wobei er einen weiten Ethikbegriff vertritt und – fast positivistisch – dem Kadeschen Konzept von der amoralischen Erziehungswissenschaft folgt, welche mit der gar nicht originellen Gegenüberstellung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft arbeitet. Liest man diese theoretischen Grundlegungen, so fällt auf, dass Berzbach zwar als amoralischer Sucher unterwegs ist, dabei aber selbst munter urteilt und bewertet – etwa, wenn er der Pädagogik „beharrende Systeme“ und der Erziehungswissenschaft „lernfähige Systeme“ (S. 35) zuordnet und damit bereits in der Grundlegung seines Untersuchungsansatzes implizit normativ argumentiert.

Diese implizite Normativität durchzieht die gesamte Untersuchung. Berzbach hält amoralisches Denken für erziehungswissenschaftlich und verbannt sämtliche Ethik in den Schmutzgebiet der „beharrenden Systeme“. Man fragt sich allerdings, wieso er dann für seine Analyse ein Buch ausgewählt hat,

welches gar nicht vorgibt, im kade-chetischen Sinne erziehungswissenschaftlich zu sein. Denn das Buch von Arnold/Siebert heißt „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ und nicht „Konstruktivistische Erwachsenenpädagogik“! Anliegen unseres 1995 erstmals und danach in mehrfacher Auflage unverändert wieder aufgelegten Buches war es, Erwachsenenbildung als Deutung und Konstruktivität von Wirklichkeit zu analysieren und dabei die Tragfähigkeit systemisch-konstruktivistischer Begrifflichkeiten für eine Rekonstruktion des Erwachsenenbildungsprozesses zu erproben. Die von Berzbach wiederholte transformierte Rekonstruktion konstruktivistischer Begriffe in pädagogische Argumentationen war also stets gewollt und nicht irgendwie eine Nachlässigkeit oder Schlampigkeit der Autoren, wie Berzbachs puristische Analyse an vielen Stellen nahe legt.

Berzbach liefert kaum etwas, was mit der Intention sowie dem Entstehungsprozess und den Literatur- und Diskussionskontexten 1993/1994 – der Entstehungszeit der „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ – wirklich etwas zu tun hat. Seine „empirische“ Analyse basiert auf Überlegungen, Assoziationen sowie Verdächtigungen, die ihm selbst beim Lesen der „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ so und nicht anders einfiehl. Mit einer systematischen Textanalyse, von der auch die Autoren der „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ hätten profitieren können, hat seine Arbeit nichts zu tun. Einem anderen Leser wäre anderes auf- und eingefallen! Es ist somit Berzbachs Ko-Referat zu Arnold/Siebert, welches die eigentliche Grundlage seiner angeblich empirischen Analyse bildet, nicht der Originaltext, welchen er – vorgeblich als neutraler Beobachter! – rekonstruiert. Dieses Amalgam aus Eigenem und Fremden als ein qualitatives Vorgehen zu bezeichnen, ist nur gerechtfertigt, wenn man unter „qualitativ“ sämtliche hoch subjektiv aufgeladenen Stellungnahmen rubrizieren lässt, was zwar populär ist, aber mit an Gütestandards orientierter Forschung wenig zu tun hat.

Diese Einschätzung kommt nicht als billige Retourkutsche daher, sie ist vielmehr Ausdruck der Enttäuschung eines erwartungsfrohen Ko-Autors, dem das Privileg zuteil wurde, sein eigenes Werk textanalytisch gesichtet zu sehen. Hierfür wäre eine behutsam auslotende Vorgehensweise notwendig gewe-

sen, die um die Fragilität und Konstruktivität der sprachlichen Weltinszenierung weiß, ihre Kategorien im zyklisch-mehrfachen Durchgang durch das Material entwickelt und schärft und sich stets bewusst ist, dass man um die Wirklichkeit nicht streiten kann, ohne zugleich auch die eigenen bevorzugten Muster der Wirklichkeitsinszenierung oder des Rechthabenswollens als Konstruktionsmechanismus mit in den Blick zu nehmen (vgl. Arnold 2005), kurz: die eigene Beobachterposition mit zu reflektieren. All dies ist bei Berzbach auch nicht ansatzweise anzutreffen. Er

- argumentiert durchweg in einem *detektivischen Gestus* mit den skizzierten „Ergebnissen“ seines Selffulfilling Searching, die trotz aller Anstrengung äußerst mager ausfallen und auf drei Seiten passen (S. 170–172),
- *dramatisiert und skandalisiert* ihm persönlich aufscheinende Unstimmigkeiten, Versäumnisse oder Ausblendungen – keinen Moment getrübt durch die Irritation, dass man über die Logik der Rezeption von Gedanken auch wissenschaftlich nicht wirklich streiten kann, da diese der internen Produktionslogik der Autoren entstammen und jene der internen Rezeptionslogik des Rezipienten – eine Differenz, die bei textanalytischer Forschung zumindest erörtert gehört!
- und argumentiert beständig selbst *moralisch*; sein ganzes Buch ist eine Bewertung, keine Beurteilung.

Letzteres meine ich nur begrenzt kritisch, da man m. E. nicht *nicht* werten kann, wenn man unter- und entscheidet. Sowohl in der Sprachphilosophie sowie in den neueren emotionstheoretischen sowie hirnpfysiologischen Forschungen gibt es zahlreiche Hinweise auf die innigste Verquickung von Affektivität und Normativität sowie von Rigidität und Rekonstellierung, welche auch die wissenschaftliche Fabrikation von Erkenntnis bestimmen. Diese Einsichten in die Relativierung der eigenen Gewissheiten mit „einzubauen“, hat mehr mit einer tragfähigen Beobachtertheorie zu tun als der 100-Prozent-Schulterschluss mit Luhmann. Wenn Luhmann sagt „Es gibt soziale Systeme“, dann ist dies eine Ontologisierung der sprachlichen Bezeichnung nach dem impli-

ziten Muster „Sprache schafft Welt“ oder – so die Kade-Berzbach-Inszenierung – „genauere Sprache schafft genauere Welt!“, woraus sich für die Genannten eine deutliche Hierarchisierung ergibt: Hier die „lernfähigen Systeme“ der Erziehungswissenschaft, dort die „beherrschenden Systeme“ der Pädagogik. Das eigene Denken wird dabei fraglos und unbescheiden der hierarchisch überlegenen Position zugeordnet, während man der Pädagogik zwar irgendwie eine Genuität, aber keine wirkliche Wertschätzung zuteil werden lässt. Diese Zweiteilung der Welt ist – wie bereits erwähnt – die Basis des Berzbach’schen Irrtums.

Eine Antwort bleibt Berzbach jedoch schuldig: Welches sind die Gütekriterien, an denen sich nach seinem bzw. dem Kadeschen Konzept von Erziehungswissenschaft „Wissenschaftlichkeit“ bemisst. Ist es die – nicht nur vom Beobachter Luhmann anerkannte – „Theorieschärfe des Entwurfs“ (S. 171) unabhängig von der Frage, welche Handlungsoptionen dieser Entwurf anzuregen vermag? Ist „Utilität“ (im Sinne eines Nutzens für die beteiligten Akteure) nicht vielleicht das zentrale Gütekriterium wissenschaftlichen Arbeitens, und liegt in Anbetracht der Konstruktivität unserer Welt der Bezug zur Kritischen Pädagogik nicht deutlich auf der Hand, da die Veränderung von Gesellschaft zunächst eine andere Konstruktion der individuellen und gesellschaftlichen Lage voraussetzt?

Diese Fragen bleiben in Berzbachs Analyse unberücksichtigt. Stattdessen prüft er penibel Zitationskontexte und versucht den Autoren der „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ eine kontextfremde Nutzung von Belegstellen nachzuweisen, ohne die Stringenz der Argumentation in sich zu beurteilen. Nicht das Argument ist es, dem er nachspürt, sondern dem illustrativen Beleg seines Anfangsverdachts. Einerseits erkennt er die „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ als pädagogisches Werk an, nicht aber als erziehungswissenschaftliches im Kadeschen Sinne – ein Befund, der keiner ist.

So bleibt nach der Lektüre der Berzbachschen Analyse der Eindruck, der einen bei zahlreichen, vorgeblich qualitativen Ausarbeitungen beschleicht: Der Berg kreist und gebiert eine Maus.

## Erhard Schlutz:

„Die Ethikfalle“ von Frank Berzbach stellt eine sorgfältige inhaltsanalytische Arbeit zu Problemen der Theorie Rezeption innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft dar. Ein solches Sujet mag auf den ersten Blick wenig Aufregendes haben, und dennoch wird dieses Buch viele gegen sich aufbringen: die „Konstruktivisten“ in der Erwachsenenpädagogik, die Vertreter humanistischer, aber auch kritischer Pädagogik, die Moralisten und sicher diejenigen, die Methodenkritik ohnehin für Beckmesserei halten – also einen Großteil der „Zunft“. Wie schafft der Autor beides zugleich: eine gediegene wissenschaftliche Abschlussarbeit und einen aufrührenden Diskussionsanstoß?

Berzbachs Analyse ist einem einzigen Werk gewidmet, der Konstruktivistischen Erwachsenenbildung von Arnold und Siebert, einem mehrfach aufgelegten Text, der allerdings durch die Autoren weitere Ausdifferenzierungen erfahren hat und auch deshalb in seinen Kerngedanken weit verbreitet sein dürfte, vielleicht sogar Mainstream darstellt. Berzbach interessiert an diesem Buch vor allem die Art, wie eine „Fremdtheorie“, nämlich der Konstruktivismus, in einen genuinen pädagogischen Kontext transformiert wird. Dazu untersucht er den Text mit Mitteln der strukturierten Inhaltsanalyse, indem er auf drei Ebenen fragt, (1) was wie rezipiert wird, (2) welche Art von Programmatik sich für die Autoren daraus ergibt, (3) welche Schlussfolgerungen für die Didaktik gezogen werden. Dabei geht er kapitelweise vor bzw. nach den konstruktivistischen Begrifflichkeiten, die die Autoren behandeln (Selbstorganisation, Koevaluation, Systementwicklung usw.).

Untersucht werden einerseits die von den Verfassern verwendeten und zitierten Quellen: der Text- bzw. Wissenstypus (z. B. genuin wissenschaftlich, popularisierend, ratgebend usw.) und sein Stellenwert für das jeweilige Theoriefeld. Andererseits wird die Art der Übernahme untersucht: von der Zitationsweise über die Ausdeutung bis zur Einbettung in die eigene Anschauung und Präsentation, also die Theorie-Transformation. Angesichts dieser genauen Prüfung ist man als Leser zuweilen doch froh, dass nicht ein eigener Text solcher strikter Untersuchung ausgesetzt wurde. Aber Berzbach belässt es nicht bei einer formalen

Analyse der Zitationsweisen und Übernahmen, sondern geht der zugrunde liegenden Literatur und den Deutungen von Arnold und Siebert in ihren Kernabsichten und Denkontexten nach und zeigt dabei selbst wissenschaftliche Kompetenz und Kenntnis in Hintergrundtheorien, vor allem in systemtheoretischen.

Da diesem Vorgehen hier nicht im Einzelnen nachgegangen werden kann, soll nur Berzbachs Grundargumentation akzentuiert werden, die im Ganzen plausibel erscheint: Arnold und Siebert weisen der Erwachsenenbildung einen herausragenden Stellenwert innerhalb der Evolution zu. Die Verfasser halten dabei allerdings die Ausgangspositionen und Begrifflichkeiten des radikalen Konstruktivismus, auf den sie sich immer wieder berufen, in ihrer Radikalität nicht durch. Da die konstruktivistischen Axiome pädagogisches Handeln nicht begründen oder sogar ausschließen, werden sie so reinterpretiert, dass pädagogisches Handeln – zumindest indirektes – überhaupt theoretisch möglich erscheint und zu praktischem Gelingen aufgefordert werden kann. Um systemtheoretisches bzw. konstruktivistisches Ausgangsmaterial in bisherige pädagogische Denkwahrscheinlichkeiten oder Sollensforderungen integrieren zu können, wird mit Aussagen unterschiedlicher Textsorten und Theoriefamilien argumentiert, die Umdeutungen und Verschiebungen von Theoremen und Begrifflichkeiten zu unterstützen scheinen. Ein Beispiel für solche Verschiebungen wäre die Vorliebe der Autoren für „offene“ Systeme (gegenüber dem Luhmannschen Paradox, dass nur die operative Geschlossenheit der Systeme ihre Autonomie und Umweltbeziehung ermöglicht). Damit wird an ältere Systemvorstellungen (u. a. Weick) angeknüpft, die – trotz der beibehaltenen Grundannahme strikter autopoietischer Selbstorganisation – Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme zuzulassen scheinen, und zugleich ein Assoziationsraum voll pädagogischer Wertigkeit eröffnet, u. a. die Norm subjektiver „Offenheit“ der Akteure.

Berzbach hält die Absicht der Autoren, eine Fremdtheorie aus pädagogischer Sicht neu zu lesen, für nachvollziehbar und legitim. Die Konstruktivismus-Rezeption von Arnold und Siebert bleibt aber für ihn in Widersprüchen stecken. So wird etwa der Konstruktivismus einerseits gebraucht, um gegenüber der so

genannten traditionellen Pädagogik und Didaktik eine neue Sichtweise in Stellung zu bringen; andererseits erscheint die konstruktivistische Pädagogik am Ende gerade nicht als Bruch mit der Tradition, sondern allenfalls als Radikalisierung der herkömmlichen Teilnehmerorientierung.

Wie konnte das passieren? Dazu fährt Berzbach sein Schlagwort der „Ethikfalle“ auf, was vielleicht am stärksten Widerspruch und Diskussionsbedarf auslösen wird. Berzbach meint nämlich: Immer dann, wenn Fremdtheorien nicht zunächst innerhalb der Erziehungswissenschaft analysiert und diskutiert, sondern benutzt werden, um unmittelbar praktische Wirkungen im Feld der Pädagogik zu erzeugen, dann setzt ein der Pädagogik innewohnender Zwang zum Normativen ein, eben die Ethikfalle, in der sich der ursprüngliche wissenschaftliche Ansatz verfängt: „Diese Wissenschaftsdistanz ermöglicht ... auch eine optimistische Sichtweise, die einen Handlungsspielraum für Pädagogen eröffnet“ (S. 176).

Um Berzbach nicht einseitig zu deuten: Der Verfasser zeigt durchaus unterschiedliche Ebenen des moralisch-ethischen Reflektierens auf, die wissenschaftliche Diskursformen und ethikbezogene Entwürfe der Pädagogik ermöglichen. Er glaubt aber, dass das Bedürfnis nach unmittelbarer moralischer Einsprache in die „Wirklichkeit“ den wissenschaftlichen Blick verzerren kann. (Natürlich könnte man hier versucht sein, den Positivismusstreit neu zu inszenieren; das erschiene mir angesichts der erwähnten Probleme allerdings zu hoch „gehängt“, eher ginge es darum, das Theorie-Praxis-Verhältnis der Wissenschaft erneut zu reflektieren.)

Gewiss kann man Berzbachs verallgemeinernde Pointe, die Ethikfalle stelle eine Art durchgängiges pädagogisches Verarbeitungsmuster dar, als einseitig empfinden. Vielleicht kann man auch eher von „Positivismusfalle“ sprechen, in dem Sinne, dass Pädagogik meist auf das Positive setzt und das Gute erhofft, so wie Goethe seine Iphigenie in Selbstironie als „verteufelt human“ bezeichnet hat. Berzbachs These stellt jedenfalls in ihrer frechen Zuspitzung einen wichtigen Denkanstoß dar! Weniger gelungen finde ich, dass Berzbach Arnolds und Sieberts Schlussfolgerungen einer traditionellen Pädagogik zuordnet, die er schillernd mal als „aufklärerisch“, als „kri-

tisch“, als „emanzipatorisch“ oder gar als „neomarxistisch“ bezeichnet. Hier unterläuft dem Autor etwas, das er eigentlich Arnold und Siebert vorhalten will, nämlich das Nivellieren der Vielfalt bisheriger Pädagogik auf einen eigentlich zu verabschiedenden Horizont „traditionellen“ Denkens.

Damit sind Berzbachs Kernbefunde nicht widerlegt. Diese teilt z. B. ein Autor ganz anderer Provenienz, der sich selbst der kritischen Theorie zurechnet (Ludwig Pongratz: *Untiefen im Mainstream*, 2005): Der erziehungswissenschaftliche Konstruktivismus zeige insgesamt Defizite, wie eine unscharfe Begrifflichkeit, unzulässige Perspektivwechsel innerhalb eines Theorie-Supermarkts, die Anwen-

dung systemtheoretischer Kategorien auf das Individuum oder die Umdeutung der autopoietischen Geschlossenheit in didaktische Möglichkeiten.

Für mich selbst sind Arnolds und Sieberts Bemühungen um den Konstruktivismus oft anregende Provokationen gewesen, vor allem die Null-Hypothese von der prinzipiellen Unbelehrbarkeit des Menschen. Aber ihre gleichzeitige Verwendung des Konstruktivismus als Anspruch auf theoretische Dominanz und die draus abgeleitete Postulatpädagogik halte ich für eine Aporie. Berzbach würde vorsichtiger von einer Paradoxie sprechen. Die Erziehungswissenschaft braucht eben solche soliden Freigeister dringend!

### **„Das Buch in der Diskussion“ online**

In der Rubrik „Das Buch in der Diskussion“ werden Veröffentlichungen, die aktuell im Feld diskutiert werden und denen die scientific community besondere Bedeutung beimisst, von verschiedenen Personen aus unterschiedlichen Perspektiven besprochen. Damit sollen entsprechende Veröffentlichungen in besonderer Weise gewürdigt und kontrovers diskutiert werden.

Parallel zum Erscheinen in diesem Heft werden die Besprechungen auch über die REPORT-Website veröffentlicht. Sie haben dort die Möglichkeit, ihren Kommentar zu der vorgestellten Publikation zu ergänzen.

Wenn Sie einen Kommentar zu dem hier vorgestellten Band von Frank Berzbach „Die Ethikfalle“ schreiben wollen, klicken Sie auf der Seite [www.report-online.net/recherche/buch\\_in\\_der\\_dikussion.asp](http://www.report-online.net/recherche/buch_in_der_dikussion.asp) auf „Kommentar schreiben“. Es öffnet sich ein Fenster, in das Sie Ihren Text schreiben können. Ihr Kommentar wird an die Online-Redaktion weitergeleitet und von dort unter Angabe Ihres Namens schnellstmöglich auf der Website verfügbar macht.

Über die Website haben Sie auch die Möglichkeit, Bücher vorzuschlagen, die im REPORT besprochen werden sollen!

Herausgeber und Redaktion des REPORTs möchten mit diesem Service die Diskussion wissenschaftlicher Publikationen im Bereich der Weiterbildung anregen und freuen sich auf Ihren Beitrag!



## Kompetenzen und Kompetenzmessung

### Sammelrezension zu aktueller Literatur

Kompetenzen charakterisieren – so die inzwischen gängige Definition – die Fähigkeiten von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden. Solche Situationen nehmen angesichts der heutigen wirtschaftlichen, politischen und globalen Komplexität und Dynamik rasant zu. Ferner lässt sich feststellen, dass im Bereich moderner Unternehmen die Messung und das Management von Kompetenzen eine zunehmend bedeutsame Rolle zu spielen scheinen, weil Erkennen, Verstehen, Messung und Management von Kompetenzen zu einem immer wichtigeren Teil betrieblichen Personalmanagements avancieren, zumal die Kompetenzmessung bei der Bewertung der immateriellen Vermögenswerte in modernen Unternehmen immer bedeutsamer wird.

In der Zusammenschau folgender drei Bücher zeigen sich die theoretischen *und* praktischen Fragestellungen im Themenfeld „Kompetenzmessung und -entwicklung“: Was sind Kompetenzen? Wie lassen sie sich präzise erfassen? Wie hängen Kompetenzen mit anderen betrieblichen Kontextmerkmalen zusammen? Wie lassen sich die theoretisch gewonnenen Erkenntnisse in der betrieblich-beraterischen Praxis verwenden? Und schließlich: Wie lassen sich Kompetenzen im Einzelfall trainieren?

#### **Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) Kompetenzmessung im Unternehmen**

Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld  
(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2005, 762  
Seiten, 34,90 Euro, ISBN: 3-8309-1471-7

Den Auftakt des Sammelbandes „Kompetenzmessung im Unternehmen“ bildet der Forschungsbericht zur „Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen“ (Sonntag/Schaper/Friebe): Ausgehend von der Aufschlüsselung des Begriffsrahmens – Kultur, Lernen, Lernkultur in der Unternehmensrealität – wird die Entwicklung des „Lernkulturinventars (LKI)“ dokumentiert, das möglichst umfassend die Merkmale von Lernkultur in einem Unternehmen zu erfassen versucht. Mit dem LKI liegt der Versuch einer fassbaren und operationalisierten Beschreibung von Lernkultur als einem Begriff vor, der häufig unscharf und verwaschen gebraucht wird. Dank dieser Präzisierung lassen sich nunmehr Antworten auf weiterführende Fragen finden: Auf der Basis der Erfassung lernrelevanter Arbeits- und Organisationsmerkmale dokumentieren die Autoren Untersuchungen zu Branchenunterschieden in Bezug auf Lernkulturmerkmale sowie Wirkungen von Lernkultur auf Kompetenzentwicklung.

Es folgt ein Beitrag zur „Wissens- und Kompetenzerfassung in Organisationen“ (Pawlowsky/Menzel/Wilkens). Nach den Ebenen Individuum, Gruppe, Organisation und Netzwerk geordnet, werden zunächst unterschiedliche Kompetenzmessinstrumente vorgestellt, gegeneinander abgewogen und bewertet. Darüber hinaus wird aber vor allem auf die – praktisch vorhandenen und in Messungen wiedergespiegelten – Zusammenhänge dieser Ebenen verwiesen. Ein eigenes Diagnoseinstrument zur Erfassung und Bewertung organisationaler Wissensprozesse bezieht diese Ebenen ein und erkundet die Möglichkeiten für einen Einsatz im Wissensmanagement.

Der Beitrag „Grundlagen einer lernenden Kompetenzbeurteilung in Unternehmen“ (Lang-von Wins/Barth/Sandor/Triebel) spürt den impliziten Theorien von Personalpraktikern in ihren diagnostischen Urteilen nach, um sie hinterfragbar und überprüfbar zu machen: Was betreiben Personalpraktiker unter realen Bedingungen in realen Unternehmen unter realer Zeitnot wirklich, wenn sie Kompetenzdiagnosen erstellen? Die Untersuchung verfolgt das Ziel, eine „lernende Kompetenzbeurteilung“ im Unternehmen zu entwickeln, die in einem intensiven Dialog der Personalpraktiker deren Beurteilungskompetenz erhöht, ohne ihre bisherigen Erfahrungen und Intentionen gering zu schätzen.

Im Folgenden schließen sich drei ausgewählte, für unterschiedliche Richtungen von Kom-

petenzmessungen typische Beispiele an: Der Beitrag „Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation“ (North/Friedrich/Lantz) fokussiert den Begriff der Selbstorganisation, zumal eine tiefer gehende, empirisch fundierte Analyse des Phänomens der Selbstorganisation aus Sicht der Kompetenzforschung bisher nicht vorliegt. Dabei greifen die Autoren die Ansicht auf, dass die Fähigkeiten, selbstorganisiert zu handeln, Metakompetenzen, ähnlich den Metakognitionen, darstellen. Rothe/Hinnerichs betrachten „Wissens- und Kompetenzmanagement – verhaltensbeeinflussende subjektive und organisationale Bedingungen“. Sie interessieren sich dabei besonders für die Motivation und Volition sowie für das Wissen und Können, das Arbeitsverhalten und die Leistungen eines Mitarbeiters, abhängig auch von den sozialen Normen und den konkreten Arbeitsaufgaben im Unternehmen.

Aus der Sicht von Beratungspraktikern schließt der letzte Beitrag – „Die Kompetenzhaltigkeit moderner betrieblicher Assessments“ (Lowey/Czempik/Lütze) – den Band mit dem Hinweis ab, dass und wie in betrieblichen Assessments Kompetenzgesichtspunkte zum Tragen kommen und dass es das eigentliche Anliegen von Assessments war und ist, den Raum zwischen dokumentierten Qualifikationen und realen Handlungsfähigkeiten auszuleuchten.

Die meisten Beiträge dieses Buches dokumentieren Grundlagenforschung; entsprechend ausführlich sind die einzelnen Schritte im Forschungsprozess zum Thema betriebliche Lernkultur- und Kompetenzmessung dargestellt (begrifflich-konzeptionelle Grundlegungen, Operationalisierungen, psychometrische Überprüfung).

**Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Max, Horst (Hrsg.)**

**Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln**

(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2004, 154 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8309-1430-X

Zur Kompetenzdiagnostik und -entwicklung wurde 1999 das KODE®-Verfahren entwickelt. Der Sammelband „Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln“ enthält Ein-

zelbeiträge von KODE®-Trainern, um nach fünf Jahren der praktischen Anwendung eine Bilanz zu ziehen und Erfahrungsberichte aus den unterschiedlichsten Einsatzfeldern vorzustellen. Eine erste Gruppe von Beiträgen befasst sich mit der betrieblichen Kompetenzdiagnostik und -entwicklung. Dabei überwiegen Erfahrungsberichte im Format von Einzelfalldarstellungen. Instruktiv ist der Beitrag von Schäffner zum Einsatz von KODE® als Instrument und Konzept für ein differenziertes Coaching von Führungskräften.

Die zweite Gruppe von Beiträgen befasst sich mit Erfahrungen der Kompetenzdiagnostik und -entwicklung an Hochschulen. In der dritten Beitragsgruppe werden erweiterte Einsatzfelder für kompetenzdiagnostische Verfahren aufgezeigt, u. a. mit Arbeitssuchenden oder in einer psychosomatischen Klinik. Die Falldarstellungen haben deskriptiven Charakter und dokumentieren praxisbezogene Anwendungen des KODE®-Instruments. In der vierten Gruppe werden methodenkritische Positionsbestimmungen und Vergleiche vorgenommen; hier finden sich theoretische Ausführungen: Erpenbeck weist in seinem Beitrag auf die „Unterschiede zu der traditionellen Psychologie (mit ihren Eigenschafts-, Eignungs- und Qualifikationsmessungen) und Richtungen der Psychologie hin, die sich mit Werten, Willen, Tätigkeiten und Entwicklungen befassen. Anstelle der Kriterien Objektivität, Reliabilität, Validität treten solche Kernbegriffe wie Komplexität, Emergenz, Intentionalität, Selbstorganisation. Damit verweist er auch auf das Dilemma, dass einerseits kompetenzdiagnostische, selbstorganisationsorientierte Verfahren nicht mit den traditionellen psychometrischen Kriterien beschreiben werden können, andererseits aber betriebliche Entscheider wie auch Wissenschaftler nach wie vor der Suggestion hoher Korrelationen und mathematisch-exakter Belege erlegen sind und den Paradigmenwechsel nur mühevoll vollziehen.“ Parallel hierzu führt Schwarz eine „klassische“ psychometrische Überprüfung des KODE®-Instruments durch. Inwiefern hier jedoch das „Unermessliche messbar“ (Erpenbeck) gemacht werden kann, verbleibt erkenntnistheoretisch spannend.



### Heyse, Volker/Erpenbeck, John Kompetenztraining

64 Informations- und Trainingsprogramme  
(Schäffer-Poeschel Verlag) Stuttgart 2004, 620  
Seiten, 49,95 Euro,  
ISBN: 3-7910-2263-6

Die Entwicklung von Kompetenzen wird von Unternehmen zunehmend als wichtige Aufgabe der Personalentwicklung betrachtet. Kompetenzentwicklung bedarf neben einer operationalen Erfassung von Kompetenzen auch einer Modellvorstellung, welche Kompetenzen überhaupt relevant sind. Eine systematische Landkarte dieser relevanten Kompetenzen findet sich im so genannten „Kompetenzatlas“: Den Ausgangspunkt bilden vier Basiskompetenzen, nämlich die personale, die aktivitätsorientierte, die fachlich-methodische und die sozial-kommunikative Kompetenz. Wird jede dieser vier Basis-Kompetenzen mit den jeweils drei restlichen Kompetenzen kombiniert, ergibt sich zusammen mit den „Reinformen“ ein Raster von 16 Kategorien. Jeder dieser Kategorien wurden vier grundlegende und in Unternehmen gefragte Teilkompetenzen zugeordnet, so dass sich ein Portfolio von 64 Teilkompetenzen ergibt – der „Kompetenzatlas“. Diese 64 Teilkompetenzen sind empirisch-induktiv gewonnen worden, indem als Ausgangsmaterial eine Liste von etwa 300 kompetenzerfassenden Begriffen 150 Personen aus den Bereichen Personalführung, Erwachsenenbildung und Lernpsychologie vorgelegt wurde mit der Bitte, jedem der Begriffe die in ihnen „enthaltenen“ Basiskompetenzen zuzuordnen. Die Begriffe, bei denen die Zuordnung zu einer oder zu zwei Basiskompetenzen am deutlichsten ausfiel, wurden ausgewählt und zum Kompetenzatlas zusammengestellt.

Das Buch „Kompetenztraining“ beschäftigt sich mit der Frage nach der persönlichen Entwicklung dieser Teilkompetenzen. Die Zielgruppe für dieses Arbeitsbuch sind betriebliche Personalentwickler und Trainer: Zur Entwicklung jeder Teilkompetenz findet sich ein modulares Informations- und Trainingsprogramm, wobei alle Programme durchgehend handlungs- und übungsorientiert ausgerichtet sind. Der Wert dieses Buches ist also vor allem ein praktischer.

Rüdiger Rhein

## Rezensionen

### Arnold, Rolf

#### Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit

Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung  
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2005, 282 Seiten, 20,00 Euro,  
ISBN: 3-89676-921-9

Im Zeitalter der PISA-geschockten Nationen erfährt die Pädagogik viel Schelte und medienwirksame Aufforderungen, nicht nur empirisch zu forschen (was zu unterstreichen ist), sondern dabei einem naturwissenschaftlichen Ideal nachzukommen, dem sich die Nachbarwissenschaft der Psychologie längst verpflichtet hat. Die empirische Pädagogik und Bildungsforschung kommen dieser Forderung in weiten Teilen nach, ohne die damit verbundene Reduktion des Empirieverständnisses ernsthaft in Frage zu stellen, und produzieren zahlreiche statistisch und/oder experimentell abgesicherte und/oder interessante Befunde. Deren Anwendbarkeit auf praktische Probleme im Unterrichtsalltag an unseren Schulen, Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen aber ist begrenzt: Warum? Warum finden wir trotz vermehrter „ordentlicher“ Forschungsanstrengung keine algorithmischen Gesetzmäßigkeiten, die das Lernen und Lehren endlich planbar und steuerbar machen? Weil – so nimmt man aus der Lektüre des Buches von Rolf Arnold mit – *ein* wesentlicher Bestandteil menschlichen Lebens sowohl in der Forschung als auch in der Konzeptualisierung von Lernen schlichtweg ausgeklammert wird: die Emotionen des Menschen, die Entstehung von Emotionen in der individuellen Entwicklung und ihre Verbindung zum rationalen Denken. Vor dem Hintergrund des Schattendaseins der Emotionalität in der Pädagogik will Arnold mit seinem Buch das Verhältnis von Emotion und Kognition im Erwachsenenlernen beleuchten und verständlich machen, wie und warum das Erwachsenensein sehr wohl *auch* eine emotionale Angelegenheit ist, der sich die Forschung nicht verschließen darf. Theoretischer Anker sind ein emotionaler Konstruktivismus, implizites und explizites Emotionslernen und eine erwachsenenpädagogische Konzeption des

Emotionalen. Spürbar ist neben aller Theorie auch der praktische Impetus des Buches, in dem sich Arnold leidenschaftlich und mit vielen Beispielen für mehr „emotionale Gewandtheit“ von Menschen mit Lehr- und Führungsaufgaben einsetzt.

Das Buch ist weder ein Lehrbuch noch ein Herausgeberband, sondern umfasst eine Sammlung von Aufsätzen, die Arnold in den vergangenen Jahren verfasst hat und von denen jeder für sich gelesen werden kann. Die insgesamt 13 Aufsätze lassen sich aus meiner Sicht zu vier Kategorien bündeln: a) Drei *grundlegende* Texte befassen sich mit Bausteinen eines emotionalen Konstruktivismus, indem zum einen die Schwierigkeit einer wissenschaftlichen Erforschung der Emotion sowie zentrale erkenntnistheoretische Grundsatzfragen thematisiert, zum anderen die Chancen des Konstruktivismus für die Erwachsenenbildung ausgelotet und schließlich die Emergenz der Kognition mit Bezug auf Kognitionstheorie und Hirnforschung diskutiert werden. b) Fünf *spezifischere* Texte wenden sich didaktischen und bildungsbezogenen Fragen zu, wobei die Konsequenzen einer emotionalen Konstruktion von Wirklichkeit für die Erwachsenenbildung zu Ende gedacht und Bildung (auch) als emotionale Reife konzeptualisiert wird; eine wesentliche Rolle spielt dabei die emotionale Selbstbefreiung durch reflexives und transformierendes Lernen. c) Zwei sowohl vom Umfang als auch von der Intention her *umfassende* Beiträge beschäftigen sich mit dem Entwurf einer „Emotionspädagogik“, die zum einen die seit langem bestehende Emotionspsychologie aufgreift und um pädagogische Aspekte erweitert und zum anderen ein neues Menschenbild für die Erwachsenenpädagogik liefert und fordert. d) Einige *praktische* Implikationen schließlich bieten drei weitere Texte, die sich mit Fragen der Schulentwicklung auseinandersetzen: Aufgedeckt werden eine Reihe emotionsgeladener Situationen und Machtspiele beim Lernen, Lehren, Führen und Geführtwerden, die auf tief verankerten Gefühlsroutinen basieren und nur dann nachhaltig verändert werden können, wenn Lehrende die eigene letztlich selbst gemachte innere Gefühlslogik durchschauen, durchdenken und aktiv durchbrechen können.

In der Tat dürfte es – so meine ich – zu erheblichen Änderungen im Denken, Fühlen und

Handeln bei Lehr- und Führungskräften wie auch Wissenschaftlern kommen, wenn sie die folgenden zwei „emotional-konstruktivistischen“ Erkenntnisse aus Arnolds Buch verstehen und verinnerlichen könnten: Die erste Erkenntnis besagt, dass Tatsachen zu uns sprechen, dass aber das Entscheidende daran ist, was wir hören (S. 142). Die zweite Erkenntnis lautet, dass wir nur sehen, was wir aushalten können (S. 259). Man mag mit Arnold eine vor allem tiefenpsychologische Deutung dieser Erkenntnisse teilen oder nicht (ich selbst halte sie für etwas einseitig). Die wissenschaftlichen und praktischen Folgen dieser Erkenntnisse sind allemal wichtig und bedenkenswert – vor allem in einer Zeit, in der eine allzu technologische Auffassung von Theorie und Forschung in Psychologie und Pädagogik Gefahr läuft, die Komplexität menschlichen Denkens, Fühlens, Handelns und Lernens sehenden Auges schlichtweg auszublenden und Innovationen im Bildungsbereich letztlich unwissenschaftlichem und/oder politischem Aktivismus zu überlassen.

Gabi Reinmann

**Baldauf-Bergmann, Kristine/von Küchler, Felicitas/Weber, Christel (Hrsg.)**

**Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis**

Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ortfried Schäffter

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2005, 265 Seiten, 19,00 Euro  
ISBN: 3-89676-893-X

Mit der von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und einer Doktorandin herausgegebenen Festschrift wird einer der anregendsten und sozialwissenschaftlich-systemanalytisch fundiertesten Theoretiker der Erwachsenenpädagogik geehrt. Wie treffend im Vorwort charakterisiert, konturiert sich sein umfangreiches wissenschaftliches Schaffen über „eine Perspektive, welche die einzelnen Themen als Bausteine eines kumulativ gewachsenen und weiter wachsenden Gesamtkonzeptes einer sozialwissenschaftlich geleiteten Erwachsenenpädagogik erkennbar werden und der sich die Vielzahl seiner Einzelbeiträge zuordnen lässt. Er erarbeitete, die traditionelle Trennung von Theorie und Praxis überschreitend, einen theoretischen Rahmen, mit dem sich pädago-

gische Selbstbeschreibungen aus der Binnensicht von der unmittelbaren Praxisebene bis hin zur wissenschaftlichen Betrachtung rekonstruieren und miteinander ins Verhältnis setzen lassen“ (S. 7).

Einen vorläufigen Höhepunkt findet Schäffters Werk in der Zeitdiagnose einer „Transformationsgesellschaft“ (zuerst 1998, spätere Verlagsveröffentlichung 2001). Dieses Buch nimmt seinen Ausgangspunkt bei der lerntheoretischen Aufarbeitung des tiefgreifenden Wandels in Ostdeutschland, weist aber paradigmatisch darüber hinaus. Danach ist die Zukunft von erwachsenenbildnerischer Profession und Disziplin durch eine Gewichts- und Relevanzverlagerung „von der traditionellen Angebotsorientierung zur lebensbegleitenden Lernunterstützung“ (Vorwort, S. 6) sowie durch eine Stärkung der Reflexionsgegenüber der Qualifikationsfunktion gekennzeichnet. Besondere Aufmerksamkeit verdienen nach meiner Einschätzung auch seine neueren Beiträge zu einer erwachsenenpädagogischen Netzwerktheorie und zur Begleitforschung. Letztere ist bei der gegenwärtigen Neuordnung des Lernens als begleitende Reflexionshilfe und beratender Support gefragt und scheint sich schlechthin zu einem synergetischen Zentrum von Weiterbildungsforschung herauszubilden.

Die Autorschaft (n=16) besteht zum einen aus Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen bzw. Doktoranden des Arbeitsbereichs von Schäffter an der Berliner Humboldt-Universität (Baldauf-Bergmann, Becher, Götz, Hilliger, Hoffmann, Jäger, von Küchler, Schicke, Uhlmann, Weber). Zum anderen kommen die Beiträge aus dem Kollegenkreis der erwachsenenpädagogischen Disziplin (Arnold, Brödel, Gieseke, Kade, Siebert, Wittpoth). Das Themenspektrum ist durch die Auseinandersetzung mit theoretischen, begrifflichen, empirisch-forschenden und organisational anwendungsbezogenen Problemstellungen bestimmt: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Entwicklung erwachsenenbildnerischer Professionalität, Dimension des Pädagogischen im Kontext der Wissensgesellschaft, Neufassung eines erweiterten Lernbegriffs, Verlaufsgespräch als Methode der Begleitforschung, Genese von Wissensnetzen, Reflexions- und Gestaltungschancen durch wissenschaftliche Begleitung von Praxiskontexten, Reflexive Organisationsentwicklung, Lernkultur und

Wandlungsfähigkeit von Organisationen und Bildungseinrichtungen, Lernen in Irritationen und Krisen sowie die Darlegung und Begründung von Fallbeispielen zur Institutionalisierung- und Transformationstheorie von Schäffter.

Insbesondere die Beiträge aus Schäffters Berliner Arbeitszusammenhang tragen dazu bei, dass Zugänge sowie die feldbezogene Anwendbarkeit und hohe Praxisrelevanz seiner Theoriekonstruktionen aufgezeigt werden. Außerdem enthält der Band ein von Felicitas von Küchler geführtes Interview mit Gudrun Aulerich, die im Rahmen einer Projektförderung langjährig mit Schäffter kooperiert hat. Näher angesprochen sei lediglich der anfängliche und bedenkenswerte Beitrag von Jürgen Wittpoth, der neben Wiltrud Gieseke auf Schäffters akademischer Geburtstagsfeier auch den zentralen Vortrag hielt. Wittpoth hinterfragt den Modus der Theorieproduktion in der Erwachsenenpädagogik. Mit unserer wissenschaftlichen Diskurskultur geht er hart ins Gericht, jedoch sind seine Argumente kaum von der Hand zu weisen. So konstatiert er, „dass sich theoretische Zugänge im Verlauf von etwa 25 Jahren mehrfach verändert, zumindest verschoben haben, ohne dass eine der jeweils abgelösten (schärfer: fallengelassenen, R. B.) Perspektiven obsolet geworden wäre“ (S. 22). Gut belegt wird, dass vieles begonnen, aber leider nicht zu Ende geführt wurde. Zudem leide die Erwachsenenbildungswissenschaft unter einem Komplexitätsverlust, weil – wie die aktuellen Beispiele der Rezeption des Konstruktivismus oder die Apologie einer neuen Lernkultur zeigen mögen – die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung hintangestellt oder gar ausgeblendet würden. Insgesamt besehen – so verstehe ich Wittpoth – verhält sich unsere Disziplin geradezu selbstschädigend, denn sie verspielt leichtfertig Expertise, trivialisiert bisweilen ihren Gegenstand und lädt auf diese Weise beruhsfeldarme Wissenschaften wie etwa die Soziologie zu längerfristigen Gastspielen in die Weiterbildung ein. Vom Autorenverzeichnis abgesehen schließt der Band mit Schäffters beeindruckender Publikationsliste (S. 241–260). Nicht allein der Geehrte, auch die Herausgeberinnen können zu diesem erwachsenenpädagogisch ansprechenden Band beglückwünscht werden.

Rainer Brödel

**Bauer, Hans G./Brater, Michael/Büchele, Ute u. a.**

**Lernen im Arbeitsalltag**

Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 152 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-7639-3181-3

Die GAB (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung) legt den ersten Band einer Reihe „Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung“ vor. Damit stellt sie ihre bisherigen Veröffentlichungen in einen neuen Kontext. Einem einschlägigen Publikum sind die Aktivitäten der GAB seit längerem bekannt, da sie seit 1980 immer wieder anregende Beiträge zu teilweise von ihr selbst durchgeführten Modellversuchen vorgelegt hat.

Letztlich basieren diese Konzepte auf der von Michael Brater vorgelegten „Anthroposophischen Berufspädagogik“, welche immer schon Bezüge zu Künstlerischem und zu Kreativität hatten. Es verwundert also nicht, dass sich eine Nähe zu modernistischen Schlagwörtern wie „informellem Lernen“ und „neuen Lernkulturen“ herstellt.

Manchmal kann man es allerdings nicht mehr hören (oder lesen): „Mit der Einführung von Qualitätszirkeln, Team-, Gruppen- oder Projektarbeit, den Bestrebungen zu kunden-näheren Organisations- und Kommunikationsstrukturen, flacheren Hierarchien, der Just-in-time-Produktion, auch der Ganzfall-Sachbearbeitung im kaufmännischem Bereich u. Ä. wurden die qualifikatorischen Anforderungen in vielen Unternehmen und Unternehmensbereichen deutlich komplexer als bislang“ (S. 11). Alle Schlagwörter der Diskussionen sind hier versammelt. Es entsteht daraus ein anschwellegendes Tremolo, das die Beteiligten mitreißen soll. Als Merkmale eines „Strukturwandels“ werden angegeben: „Herausbildung von Käufermärkten mit entsprechenden Anforderungen an betriebliche Flexibilität und Kundenorientierung“, „Durchdringung aller Arbeitsprozesse mit IUK-Techniken“, „Steigende Innovationsgeschwindigkeit in allen Branchen“, „Neue, radikal wertschöpfungsorientierte Formen der Betriebs- und Arbeitsorganisation (z. B. ‚Lean-Management‘)“ (S. 11–13). Daraus entsteht (so wird zustimmend zitiert) ein „Wildwasser-Wandel“ (Vaill zit. S. 13 f.).

Unter diesen Bedingungen kann man immer wieder nur „Überraschungen“ erleben. „Sie seien nur durch eines zu bewältigen: durch ‚Lernen‘ – und zwar Lernen als einer ‚Lebensform‘“ (S. 13).

„Der vorliegende Band versammelt drei Fallstudien zu neuen und erfolgreichen Gestaltungsansätzen, mit denen Unternehmen versucht haben (weiterhin versuchen), unter den Bedingungen dieses auf Dauer gestellten Strukturwandels eine pro-aktive Unternehmens- und Beschäftigungsentwicklung zu betreiben“ (S. 14). Ausgangspunkt dabei ist, „dass ein wesentlicher Teil der Qualifikationen/Kompetenzen, die in beruflichen wie in anderen Handlungssituationen zum Tragen kommen, nicht in formalen, intentionalen, organisierten Lehr- oder Lernsituationen erworben werden, sondern in (pädagogisch) ungeplanten und unstrukturierten Realsituation“ (S. 16). Dem ist zuzustimmen. Zitiert wird dann aber der immer wiederholte Unsinn, „dass der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit zu 70 % bis 90 % dem ‚informellen Kompetenzerwerb‘ zugeschrieben wird“ (S. 16). Diese in der Debatte immer wieder zum Glaubensbekenntnis hochstilisierte These entbehrt jeglicher empirischer Tragfähigkeit und verweist auf Mängel der theoretischen Fundierung.

Allerdings schmälert dies nicht das Anregungspotenzial der Betriebsfallstudien. Hier wird gezeigt, welcher Stellenwert dem Erfahrungslernen im Betrieb zukommt. Als Leitprinzipien gelten, dass 1. Erfahrung immer von der Praxis ausgeht; 2. Ausgangspunkt, Methode und Ziel der Ausbildung ist; 3. die Anlage, der zentrale Arbeitsgegenstand im Mittelpunkt aller Lernprozesse steht; 4. zwischen dem objektivierenden und subjektivierenden Modus des Arbeitens und Lernens situationsadäquat hin- und hergeschaltet werden kann; 5. Unwägbarkeiten keine Ausnahmen, sondern alltäglich-normale Tätigkeitsanforderungen sind; 6. zum Lernweg sowohl die Entwicklung und Förderung originärer Erfahrungsfähigkeit wie die Reflexion des Erfahrenen und des Erfahrungsprozesses gehören; 7. erfahrungsgeleitetes Lernen und Arbeiten den roten Faden der Gesamtbildung bilden“ (zusammengefasst: S. 30).

Diese Anforderungen werden umgesetzt in methodisch-didaktische, organisatorische und qualifikatorische Maßnahmen. In den einzel-

nen Fällen werden jeweils angemessene Gestaltungs- und Beratungsstrategien komplex entfaltet. Aus den Modellversuchserfahrungen und Fallstudien werden „Wege zum erfahrungsgelernten, selbstorganisierten Lernen“ vorgeschlagen (S. 121) sowie „Konzeptions-elemente neuer Lernwege und Lernprozesse zwischen Organisation und Informalität“ (S. 129) beschrieben. Zeitgemäße Lernansätze (S. 149) beruhen dann auf einigen zentralen Postulaten: „Lernen muss in erheblich höherem Maße unmittelbar in der Arbeit stattfinden“ (S. 149). „Das formalisierte Lernen kann nicht mehr als die einzig anerkannte und dominante Lernform gelten“ (S. 149). „Lernende müssen zunehmend in der Lage sein, ihre Lernprozesse selbst in die Hand zu nehmen“ (S. 150). „Benötigt werden hierzu neue Kombinationen von Methoden und Lernorten sowie andere Rahmenbedingungen“ (S. 150). Dazu werden die Prinzipien eines Lean-Managements/Lean-Thinking stark gemacht. Dies sei „kein momentan zu erreichender Zustand, sondern ein ständiger ‚Denk‘-Prozess, der zweierlei erfordert, nämlich kontinuierliche Entwicklung auf der Strukturseite und dazu auf der Seite der ‚Human-Resources‘ Lernen (S. 163). Den „Lean-Prinzipien“ (Identifikation des Wertes, Wertschöpfung, Prozessfluss, Leistung auf Anforderung sowie kontinuierliche Verbesserung) werden Lernprinzipien (sinnstiftende Identifikation, Potenzial und Ganzheitlichkeit, Offenheit und Transparenz, Bewusstheit und Selbstverantwortung sowie Ökonomie des Lernens) gegenübergestellt (S. 164–177; zusammenfassend: Abb. 3, S. 178).

Diese Konzeptionalisierung ist hilfreich, weil sie eine personalorientierte Managementstrategie stützen kann. Es bleibt allerdings zu fragen, ob hier nicht angesichts schon wieder veränderter Konstellationen in den Unternehmen gutwillige berufspädagogische Postulate aufgestellt werden, welche durch Tendenzen zur Re-Taylorisierung schon wieder überholt sind. Es ist dann notwendig, solche Konzepte sowohl in ihren normativen Annahmen als auch in ihren empirischen Belegen breiter abzusichern.

*Peter Faulstich*

### **Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel Ein parzelliertes Feld**

Eine Einführung in die Erwachsenenbildung (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 234 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 3-7639-3165-1

Wie auch schon im Buch „Ein verschlungenes Feld. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft“ (Bielefeld 2003) orientieren sich die Gießener Erziehungswissenschaftler Forneck und Wrana an der Feldtheorie Pierre Bourdieus und grenzen sich mit dieser Entscheidung von der systemtheoretischen Auffassung der Ausdifferenzierung von Systemen und Subsystemen ab. Das Feld der Erwachsenenbildung ist in ihrem Verständnis eine – in sich selbst parzellierte – Parzelle des pädagogischen Feldes, auf dem von den unterschiedlichen Akteuren (Praxis, Wissenschaft, Verbände, Organisationen) nach außen um Autonomie und nach innen um Positionen gekämpft wird. Im vorliegenden Band über die Erwachsenenbildung ziehen sie das ursprünglich von Michel Foucault entwickelte Konzept der ‚Gouvernementalität‘ zur Analyse des gegenwärtigen Zustands der Weiterbildung heran. Weiterbildung ist deshalb für die Autoren eine Strategie, die vor allem auf Selbsttechnologien abzielt. Was als Nichthandeln des Staats erscheint, sei in Wirklichkeit eine verdeckte Form des Regierens, die die Verantwortung an die Individuen abgibt, also eine Responsibilisierung.

Forneck/Wrana haben damit eine in der ersten Hälfte etwas langatmige, aber argumentativ sorgfältig vorgehende und engagierte Zeitdiagnose der Erwachsenenbildung vorgelegt, die aktuelle Konzepte und Praktiken (selbstorganisiertes Lernen, Qualitätstestierung, Netzwerkbildung, Modularisierung) in einen schlüssigen Zusammenhang bringt. Das Bemühen der Autoren um Strukturiertheit und Verständlichkeit, darunter auch das Angebot einer virtuellen Lernumgebung mit Hinweisen zum Lesen, Aneignen und Kritisieren wissenschaftlicher Texte, erklärt sich auch aus dem Umstand, dass der Text in engem Zusammenhang mit universitären Einführungsveranstaltungen entstanden ist.

Im ersten Teil – und dies mag die Brücke zum ersten Band bilden – verfolgen sie die Frage nach der Beziehung zwischen der Allgemeinen Pädagogik und der Subdisziplin Erwach-

senenbildung/Weiterbildung. Von dieser ist explizit aber erst auf S. 51 die Rede. Im zweiten Teil erläutern sie in Abgrenzung zur Systemtheorie von Parsons und Luhmann die Entstehung der Disziplin mit Hilfe der Konflikttheorie gesellschaftlicher Felder und des Ansatzes der Gouvernamentalität.

Zur Sache kommen sie dann in der zweiten Hälfte des Buchs, wenn sie zunächst die im Feld Erwachsenenbildung möglichen theoretischen Positionen anhand von drei Achsen bestimmen. Die erste Achse ist durch die Endpunkte der theoriebildenden empirischen und der evaluativen Forschung gekennzeichnet, die zweite durch die Endpunkte der „neutralen“ Beobachtung und der Einnahme eines normativen Standpunkts und die dritte durch die Endpunkte des empirischen und des nicht-empirischen Vorgehens. In diesem dreidimensionalen Raum lassen sich die Positionen der Akteure – hier die der wissenschaftlichen Autoren – verorten. Es geht also um die vom Feld ermöglichten, um die Vorherrschaft kämpfenden Formen des theoretischen Sprechens über Erwachsenenbildung.

Wenn die Autoren im letzten Teil die Veränderungen beschreiben, die das Feld der Erwachsenenbildung gegenwärtig unter dem Druck anderer Felder erlebt, legen sie selbst als neue Position des theoretischen Sprechens über Erwachsenenbildung eine ausführliche gouvernamentalitätstheoretische Analyse vor, die die Selbsttechnologien im makrodidaktischen Bereich und im Sektor der Anbieter sowie die Auswirkungen neoliberaler Formierungen auf die Feldautonomie untersucht.

Das Buch unterscheidet sich von anderen Einführungen in die Erwachsenenbildung weniger durch den von ihm gewählten theoretischen Bezug als durch die besonders zu Beginn starke Einbindung in die allgemeine Erziehungswissenschaft. Es lohnt sich im Übrigen auch für Erwachsenenbildner, den ersten Band zu lesen – nicht nur, weil dort immer wieder Beispiele aus der Erwachsenenbildung angeführt werden.

Die Autoren benennen klar ihre Ausgangsposition, nämlich ihre Interpretation der gegenwärtigen (bundesrepublikanischen) Gesellschaft als eine neoliberale, und ihre Befürchtung, dass das Feld der Erwachsenenbildung unter dem Druck des Einflusses durch andere Felder, also durch Ökonomisierung, einen Autonomieverlust erleiden könnte. Dabei

grenzen sie sich nicht nur von der Systemtheorie (und dem Konstruktivismus), sondern auch von der Kritischen Theorie ab.

Wer sich über die Anwendungsmöglichkeiten einer von Foucault inspirierten Machtanalytik auf den Bereich der Erwachsenenbildung informieren und die durchaus kämpferische Behauptung einer neuen Position in der Erwachsenenbildungstheorie verfolgen will, dem sei diese ebenso fundierte wie engagierte Darstellung empfohlen. Ob allerdings die Mühe, die ihre Lektüre verlangt, von Studierenden in den neuen Bachelor-/Master-Studiengängen erbracht werden wird, bleibt abzuwarten.

*Sigrild Nolda*

### **Galiläer, Lutz** **Pädagogische Qualität**

Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung (Juventa Verlag) Weinheim und München 2005, 278 Seiten, 24,50 Euro, ISBN: 3-7799-1676-2

Die Frage nach der pädagogischen Qualität ist ein sowohl bildungs- und sozialpolitisch als auch erziehungswissenschaftlich aktuelles Thema, das sich übergreifend auf alle pädagogischen Praxisfelder bzw. Teildisziplinen – hier in Auswahl Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung – bezieht. Im Gegensatz zur verbreiteten pragmatischen Behandlung der Thematik setzt Galiläer eher grundsätzlich an: Er untersucht die erziehungswissenschaftlichen Diskurse über Qualität, inwieweit diese in der Lage sind, die in der Bildungspraxis vorherrschende effizienz- und effektivitätsorientierte Qualitätsdiskussion wissenschaftlich zu durchleuchten und verallgemeinerungsfähige Kriterien für pädagogisch verstandene Qualität zu entwickeln. Entgegen der üblicherweise engen Perspektive der pädagogischen Subdisziplinen wird in diesem Band eine übergreifende und vergleichende Sichtweise angelegt. Ein wissenschaftlich weiterführender und praktisch bedeutsamer Befund liegt dabei in dem Nachweis der grundsätzlichen Ähnlichkeit der Qualitätsanforderungen und -konzepte quer über alle pädagogischen Bereiche hinweg.

Bei der Frage der „Schulqualität“ zeigt Galiläer deutlich die Diskrepanz zwischen pädä-



gogischer Diskussion und den verordneten Schulreformen: Im Fokus der erziehungswissenschaftlichen Sicht stehen Debatten um „gute Schule“, „guten Unterricht“ und den „guten Lehrer“ sowie die Schulentwicklung und die Professionalität des Lehrpersonals. Die gesetzliche Verpflichtung auf Schulprogrammentwicklung und Evaluation entspricht dagegen der Logik eines Top-down-Reformprogramms und den Kriterien des politisch-administrativen Systems. An der schulpädagogischen Forschung kritisiert der Autor in diesem Zusammenhang, dass sie meist ohne Infragestellung ihrer normativen Prämissen die Frage der pädagogischen Qualität „lange Zeit mehr unter dem Gesichtspunkt der Reform von Schule denn unter dem ihrer distanzierteren Analyse diskutiert“ hat (S. 84).

In der Sozialpädagogik/Sozialarbeit werden nach Galiläer die sich aus der sozialpolitisch angeordneten „neuen Steuerung“, der aktuellen Grundsatzreform des Sozialstaats und den entsprechenden Gesetzesnovellierungen ergebenden Tendenzen der Deregulierung und der Rationalisierung der sozialen Arbeit/Pädagogik aus wissenschaftlicher Sicht als äußerer Druck, Impuls und Chance wahrgenommen, diesen politisch instrumentellen Kriterien fachlich fundierte Qualitätsstandards von sozialer Arbeit als Dienstleistung, von Fachlichkeit und Professionalität programmatisch gegenüber zu stellen.

In Bezug auf die Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird die erwachsenpädagogische Sicht auf begründete Qualitätskriterien, die Professionalität des Personals und Prinzipien einer teilnehmer- bzw. wissenschaftsorientierten Erwachsenenbildung analysiert. Dabei hebt Galiläer in Anschluss an Harney und Nittel (S. 211 ff.) die Unterschiedlichkeit der Sinnsysteme Organisation und Professionalität und deren jeweilige Rationalitätsmuster hervor, die zentraler Gegenstand einer „professionellen Selbstaufklärung“ zu sein hätte. Einen Grund für die nur marginale Bedeutung einer erwachsenpädagogischen bzw. professionellen Perspektive im Rahmen der vorfindlichen Qualitätsentwicklungspraxis sieht Galiläer in der auf dem Weiterbildungsmarkt vorherrschenden Fixierung auf Organisations- und Marketingfragen im Rahmen der bildungspolitisch gewünschten Qualitätssicherung. Bilanzierend begründet Galiläer, warum die

Qualität pädagogischer Tätigkeit – die hier an der Situationsadäquatheit, der Problemlösungsfähigkeit und der Förderung der Autonomie der Adressaten festgemacht wird – weniger durch äußere, formale Verfahren entwickelt werden kann, sondern dass Optimierungspotenziale eher in der qualitativen Bewertung der gegebenen Praxis liegen. Eine solche evaluative Qualitätsentwicklung und -sicherung muss sich aus Sicht des Autors auf die Kernprozesse einer Institution beziehen, begründet sich in feldspezifischen Theorien, basiert auf selbstreflexiven Diskussionen über Ziele, Ansprüche sowie Aufgaben und ist für Innovation und alternative Lösungen offen.

Nach Galiläer soll Erziehungswissenschaft zuallererst und wesentlich eine Theorie über eine Praxis sein, d. h. dass zur „Klärung ihrer Gegenstände ... aus einer möglichst neutralen, distanzierteren Perspektive Daten und theoretische Modelle erzeugt werden, die einer Prüfung nach logischen und methodologischen Kriterien standhalten“ (S. 242). Einer solchen kritischen Aufklärung der Diskussion um pädagogische Qualität hat sich Galiläer mit großer Sachkenntnis gestellt. Die bildungspolitisch-administrativen Kontexte, die organisationsbezogenen Qualitätssicherungskonzepte, die professionsbezogenen Qualitätsüberlegungen und die erziehungswissenschaftlichen Diskurse in Schul-, Sozial- und Erwachsenenpädagogik werden in einem stimmigen systematischen Zugriff bearbeitet. Das Buch gibt einen sehr guten Einblick, welche Position die Erziehungswissenschaft und ihre Subdisziplinen in der Frage der pädagogischen Qualität einnehmen.

*Walter Bender*

**Krug, Peter/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.)  
Praxishandbuch Weiterbildungsrecht**

Fachwissen und Rechtsquellen für das Management von Bildungseinrichtungen  
Loseblattwerk, mit CD ROM  
(Luchterhand Verlag) München/Unterschleißheim 2004, ca. 720 Seiten, 98,00 Euro,  
ISBN: 3-472-04740-2

Entwicklung und Verbreitung leistungsstarker digitaler Speichermedien haben bislang die Lektüre wissenschaftlicher oder belletristischer Texte – entgegen euphorischen Ankündigungen – nur wenig verändert, aber die

Buchkultur an einer entscheidenden Stelle revolutioniert, nämlich im Nachschlagewesen. Die silbernen Scheiben oder das Internet ersetzen tendenziell das Lexikon. Welcher Fortschritt hier möglich ist, dokumentiert das Praxishandbuch zum Weiterbildungsrecht der beiden Weiterbildungsexperten P. Krug und E. Nuissl. Es löst die umfangreiche Loseblattsammlung „Grundlagen der Weiterbildung – Recht“ ab, die bis 2003 bei Luchterhand erschien und die jetzt nicht mehr durch eine einzelne Veröffentlichung, sondern im Grunde durch einen Medienverbund ersetzt wird. Das Praxishandbuch besteht aus einem Ordner mit elf Unterverzeichnissen und einem Einführungstext sowie einer CD ROM; zu beiden Teilen sollen in Zukunft regelmäßig aktualisierte Seiten bzw. Updates geliefert werden. Die CD des Grundwerks enthält eine Datenbank mit den rechtlichen Bestimmungen auf dem Stand vom Juni 2004. Der Inhalt ist nach drei Kategorien geordnet: (1) alle wichtigen Gesetze und Verordnungen des Bundes und der Länder zur Weiterbildung, (2) die Rechtsprechung, d. h. ausgewählte Urteile zum Weiterbildungsrecht mit praxisnaher Kommentierung, (3) eine Förderdatenbank, die alle Programme von Bund, Ländern und Europäischer Union zur Unterstützung der Aus- und Weiterbildung zugänglich macht. Die hier gebotenen rechtlichen Grundlagen gehen über den engeren Erwachsenenbildungsbereich hinaus, Bezug genommen wird etwa auch auf tarifliche Bestimmungen oder auf Programme aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP).

Die CD ist leicht zu installieren und bietet verschiedene Suchfunktionen, die einen raschen Zugang zu den Texten ermöglichen. Darüber hinaus gibt es Links, die zu den Quellen im Internet führen. Dort sind ja Gesetze, Verordnungen und Programme ebenfalls abrufbar. Eine einschlägige Sammlung der Landesweiterbildungsgesetze hält z. B. der Deutsche Bildungsserver bereit ([www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)). Doch die direkte Suchmöglichkeit über die CD ist nur die eine Option; die andere besteht darin, von der Lektüre der elf Kapitel in der Printversion auszugehen und dann die entsprechenden Textstellen aufzusuchen, zu drucken oder zu exportieren. Mit diesen Kapiteln ist im Grunde das entwickelt worden, was im Internetzeitalter als intelligente Suchstrategie gilt.

Die Texte erschließen Handlungsfelder, also alltagspraktische Zusammenhänge, in denen Fragen nach Rechtsnormen und Vorschriften entstehen.

Ausgewiesene Weiterbildungsexpert/inn/en geben hier jeweils eine kurze Einführung in ein solches Handlungsfeld, wobei sie meist problemorientiert vorgehen und sich auch auf die aktuelle weiterbildungspolitische Diskussion beziehen; an den einzelnen Stellen gibt es dann die Hinweise auf die betreffende Datei der CD. Relativ nahe an den Rechtsfragen sind die Beiträge zu Förderung und Finanzierung (Peter Faulstich) und zum Bildungsmanagement (Hans-Joachim Schuldt). Ferner gibt es Einführungen in bestimmte Bildungsbereiche, so in den Fernunterricht (Vera Lange), die betriebliche Weiterbildung (Reinhold Weiß) und die wissenschaftliche Weiterbildung (Gernot Graeßner), oder zu einzelnen Aspekten der Profession, nämlich Abschlüsse und Zertifikate (Ekkehard Nuissl/Stefanie Conein), Qualitätssicherung (Peter Krug), Zielgruppen (Christiane Schiersmann/Carola Iller) und Personal (Wiltrud Gieseke/Clint Enoch). In zwei Fällen, und zwar beim deutschen Recht (Bernhard Nagel) und beim Recht der EU (Klaus Fahle), dominiert dagegen die Rechtssystematik bzw. die Abfolge der rechtlichen Veränderungen.

Damit präsentiert das Handbuch zum größten Teil einen lesbaren und nicht nur auflistenden Text, der den Leser mit grundlegenden definitorischen und institutionellen Sachverhalten vertraut macht, bevor es zu den Einzelheiten der rechtlichen Normierung geht. Diese Art der Erschließung führt natürlich zu Dopplungen, da sich die einzelnen Handlungsfelder überschneiden. Doch ist dies kein Mangel, denn so zeigt sich, wie rechtliche Bestimmungen auf unterschiedlichen Ebenen in die konkrete Praxis eingreifen. Zudem bietet ein einleitendes Stichwortverzeichnis einen raschen Überblick dazu, was sich wo findet.

*Johannes Schillo*



**Lenz, Werner**  
**Niemand ist ungebildet**

Beiträge zur Bildungsdiskussion  
 (LIT Verlag) Münster 2004, 247 Seiten, 19,90  
 EUR, ISBN: 3-8258-7620-9

Werner Lenz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Graz, will mit dieser Veröffentlichung die Bildungsdiskussion anregen. Die unterschiedlichen Beiträge – Aufsätze, Vorträge, Essays, Rezensionen – bilanzieren das „demokratische pädagogische Selbstverständnis“ des Autors und sollen herrschenden technologisch-ökonomischen Trends im Bildungswesen Österreichs und Deutschlands gegensteuern. Sein Plädoyer für einen an die Aufklärungsphilosophie anschließfähigen, aber demokratisierten Bildungsbegriff ist gleichsam kontrafaktisch. Bildung – so schreibt Lenz einleitend – dient der „Humanisierung menschlichen Daseins“ und erfordert „tatkraftigen Einsatz und behutsames Engagement“.

Lenz knüpft an die aktuelle Diskussion über selbstgesteuertes Lernen an, wenn er feststellt: „Alles formt die Menschen – bilden aber können sie sich nur selbst“ (S. 5). Bildung als „Orientierung im Denken und Handeln“ kann auf ständige Wissensaneignung durch Lernen nicht verzichten, aber nicht alle Lernaktivitäten tragen zur Bildung bei. „Schnelles Lernen hat besinnliche Bildung abgelöst. Es wird viel Wissen vermittelt und wenig Raum für Bildung geöffnet. Heutiges Lernen repräsentiert die gesellschaftliche Konsumhaltung“ (S. 6). Die Dialektik von Aufklärung und ökonomischem Nutzen wird – so Lenz – einseitig zugunsten unmittelbarer Verwertbarkeit aufgelöst. Und: „Der Verlust des Gemeinwohls führt letztlich zum Verlust des individuellen Wohls“ (S. 7). Der Autor zitiert mehrfach den französischen Denker Montaigne: „Jedes Wissen schadet dem, der kein Wissen vom Guten hat.“

Der provokative Titel „Niemand ist ungebildet“ enthält eine doppelte Botschaft: Bildung als sozial-exklusives und ausgrenzendes Statussymbol des Bürgertums hat „ausgedient“, damit auch der bürgerliche schichtspezifische Bildungskanon. Festzuhalten ist jedoch an einer pluralistischen und handlungsorientierten Bildungsidee. Gefordert wird eine „radikale Neuorientierung des Bildungsdenkens“, d. h. eine Demokratisierung der Bildungswege,

eine Aufwertung informeller Lerngelegenheiten, eine Modernisierung der Bildungsinhalte und ein Verzicht auf „lebenslängliche Belehrungen“.

W. Lenz plädiert für ein Konzept des „lebenslangen Lernens“, warnt aber vor Überschätzungen und kontraproduktiven Effekten: „Bildung beseitigt keine soziale Ungleichheit. Es besteht allenfalls die Gefahr, dass ohne Gegenmaßnahmen Ungleichheit sogar noch verstärkt wird“ (S. 29).

Ich habe die bildungstheoretischen Reflexionen mit Gewinn gelesen. Die Beiträge in den Rubriken „Aktuelles“ und „Zum Weiterlesen“ haben vor allem tagesaktuelle und biografische Anlässe. Insgesamt ein interessanter Beitrag zur Positionsbestimmung der Erwachsenenbildung und des Bildungssystems.

H. S.

**Lenz, Werner/Sprung, Annette (Hrsg.)**  
**Kritische Bildung?**

Zugänge und Vorgänge  
 (LIT Verlag) Münster 2004, 304 Seiten, 19,90  
 Euro, ISBN: 3-8258-7486-9

Ein Sammelband mit dem Titel „Kritische Bildung“, der mit einem Fragezeichen einhergeht, macht neugierig, zumal vermutet werden darf, dass dieses doch eher als ein programmatisches Ausrufezeichen gelesen werden soll. Der Untertitel „Zugänge und Vorgänge“ verweist darauf, was sich auch beim Lesen einstellt: „Kritische Bildung“ kann theoretisch nicht (mehr) einfach direkt entfaltet werden, eine rekonstruierende Spurensuche in verschiedenen Handlungsfeldern erweist sich anscheinend als tragbarer.

Werner Lenz rückt in seinem ersten Beitrag „Sich bildend gestalten“ den Bildungsbegriff in den Mittelpunkt. Die „kritische Funktion“ von Bildung wird hier vor allem in Form kritischer Anfragen beleuchtet; sprachlich findet dies in einem eher essayistischen Stil Ausdruck. In seinem zweiten Beitrag „Bildung in Zeiten von Überfluss und Mangel“ wird die kritische, skeptische und soziale Dimension des Bildungsbegriffs unterstrichen; hier erfolgt eine nähere Bestimmung „kritischer Bildung“: Sie „legt Wert darauf, die Urteilsfähigkeit des Subjekts zu fördern“ (S. 104). Eine starke Bezugnahme auf philosophische Traditionslinien wird sichtbar; ein neuhumanistischer Bil-

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

**Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert**  
**Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung**  
Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 5  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 132 Seiten, 14,90 Euro,  
ISBN 3-7639-3124-4

Die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ – deren Kommissionsauftrag u. a. die Erhöhung der Bildungsbeteiligung vorsah – hat an Helmut Schröder, Stefan Schiel und Folkert Aust vom Institut für angewandte Sozialwissenschaft (infas) eine Untersuchung über die „Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung“ in Auftrag gegeben. Interessanterweise konnte die Studie in Kooperation und Ergänzung zu einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Auftrag gegebenen Untersuchung über die individuellen Kosten und den Nutzen der beruflichen Weiterbildung durchgeführt werden. Dadurch ist es möglich, bei der Auswertung aufschlussreiche sozialstrukturelle Vergleiche zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an beruflicher Weiterbildung durchzuführen. Die befragte Grundgesamtheit der beiden Studien setzt sich aus dem Erwerbspersonenpotenzial im Alter von 19 bis 64 Jahren in Deutschland zusammen. Der verwendete Weiterbildungsbegriff bezieht sich auf berufliche Weiterbildungsaktivitäten und ist mit 13 verschiedenen Formen von organisiertem, intentionalem Lernen, arbeitsnahen Formen der Weiterqualifizierung und selbstorganisiertem Lernen weit gefasst (S. 18). Im Mittelpunkt der Befragung zur Nichtteilnahme stehen Personen, die im Zeitraum zwischen September 2001 bis August 2002 an keiner der verschiedenen Formen von beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben. Ziel der Erhebung soll es sein, empirisches Wissen über die sozialstrukturellen Faktoren und individuellen Motive der Nichtteilnahme zu erhalten, um so Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Förderung der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zu erhalten. Zugleich soll geprüft werden, ob die Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung ein temporäres oder ein konstantes Verhalten darstellt. Auch soll der Frage nachgegangen werden, welche Rolle finanzielle Hindernisse bei der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung haben

(S. 21). Methodisch haben die Autoren bei der Auswertung ein mehrstufiges und anspruchsvolles Verfahren gewählt: So werden zunächst in einem Strukturvergleich zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden die wichtigsten Hinweise auf die unterschiedliche Weiterbildungsteilnahme herausgearbeitet. Diese dienen zugleich als Grundlage für die Entwicklung eines multivariaten Erklärungsmodells (S. 50). Darüber hinaus werden – diesmal nur für die Gruppe der Nichtteilnehmenden – mittels Faktorenanalyse die zehn Hauptmotive der Nichtteilnahme und deren Bedeutung für die unterschiedlichen sozialstrukturellen Analysegruppen expliziert. Im Anschluss daran werden die Motive und Deutungsmuster für die drei identifizierten Segmente von Nichtteilnahme (nie teilgenommen – unregelmäßig teilgenommen – regelmäßig teilgenommen) mit einem ebenfalls multivariaten Erklärungsmodell im Sinne einer erweiterten Binnendifferenzierung vertiefend zu analysieren versucht (S. 84).

Die Untersuchung von Schröder/Schiel/Aust zeigt im Ergebnis, dass sich die Nichtteilnehmenden signifikant von den Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung unterscheiden, da eindeutige teilnahmedämpfende Erwerbs-, Berufspositions-, Qualifikations-, Einkommens- und Geschlechts- und Kinderbetreuungseffekte ausgemacht werden können. Die Studie hat ferner bei der näheren Analyse der handlungsleitenden Motivationen von Nichtteilnehmenden bedeutsame kognitive und motivationale Distanzierungseffekte gegenüber beruflicher Weiterbildung – insbesondere bei Nie-Teilnehmenden – festgestellt. Die Erhebung offenbart weiterhin, dass im untersuchten Einjahreszeitraum – trotz eines breiten Verständnisses von beruflicher Weiterbildung – mehr als ein Drittel (32 Prozent) der Befragten an keiner der genannten Formen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben (S. 111). Die Auswertung veranschaulicht überdies, dass nahezu jede achte Person (13 Prozent) der Grundgesamtheit sowohl im untersuchten Zeitraum als auch im Zeitraum vorher dauerhaft nicht an beruflichen Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen hat. Diese Nie-Teilnehmenden sind als zentrale Problemgruppe der Studie der entscheidende Personenkreis für die Einbindung in die berufliche Weiterbildung. Dies gilt insbesondere deshalb, weil von diesen Personen realisti-

scherweise nicht erwarten werden kann, dass sie ohne deutlichen Anreiz von außen ihr Verhalten ändern können (S. 114). Die Auswertung der Befragung lässt drei Hauptrisikogruppen erkennen, für die es wegen ihrer Position, ihrer sozialen Umstände und/oder ihrer Grundhaltung besonders wahrscheinlich ist, Nie-Teilnehmende zu sein, also dauerhaft von beruflichen Weiterbildungsaktivitäten ausgeschlossen zu sein: 1. Die erste Gruppe kennzeichnet die schulisch und beruflich gering qualifizierten Arbeiter und Angestellten, welche in erster Linie in einfachen und ausführenden Positionen tätig sind, zumeist keinen Anlass für eine Weiterbildungsbeteiligung sehen und eine sehr geringe Nutzenerwartung haben. 2. Die zweite Gruppe beschreibt Frauen, die durch Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung doppelt belastet sind, und wegen zeitlicher Inkompatibilität die Weiterbildung unterlassen (müssen). 3. Die dritte Gruppe ist gleichsam eine Untergruppe zu den beiden erst genannten und wird durch einkommensschwache Haushalte mit einem sehr eingeschränkten finanziellen Handlungsspielraum und einer damit verbundenen fehlenden (Weiterbildungs-)Investitionsbereitschaft gebildet (S. 115).

Im Anschluss an ihre quantitativen Analysen formulieren Schröder/Schiel/Aust vor dem Hintergrund ihrer Erhebungsergebnisse mit der „aufsuchenden Beratung im Betrieb“, „Förderung der Weiterbildung für einkommensschwache Gruppen“, „Lösung von familialen Inkompatibilitätsproblemen bei Frauen mit Kindern“ und schließlich der Notwendigkeit von „bedarfsgerechten Weiterbildungsangeboten, die sich an den Möglichkeiten von lernschwachen und lernmüden Gruppen orientieren“ folgerichtige Politikempfehlungen (S. 119). Gleichzeitig weisen die Autoren auf zwei bildungspolitisch relevante Aspekte hin, die bei der Beantwortung der Frage nach der Einbindung der Nichtteilnehmenden an beruflicher Weiterbildung nicht unterschätzt werden dürfen: Zum einen heben die Autoren hervor, dass sich die Bildungsbenachteiligung von lernschwachen Personen von der Schule über die Ausbildung fortsetzt, was im Ergebnis statistisch signifikant zu einer Kombination von Lernschwierigkeiten und geringer Qualifikation bis hin zur mangelnden Teilnahme an beruflicher Weiterbildung führt. Zum anderen machen Schröder/Schiel/Aust in die-

sem Zusammenhang auch deutlich, dass der finanziellen Stimulierung von Nie-Teilnehmenden Grenzen gesetzt sind, da dieser Personengruppe weitgehend die Einsicht in die Notwendigkeit von Weiterbildung fehlt. Diese Personen können infolgedessen mit Geld (allein) nicht zur Teilnahme an Weiterbildung bewegt werden.

Der Beitrag der vorliegenden Untersuchung zur wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion über die Weiterbildungsteilnahme muss als besonders hoch eingeschätzt werden. Dies wird unmittelbar einsichtig, wenn man sich vor Augen führt, dass repräsentative multivariate Analysen (logistische Regression) über die (Nicht-)Teilnahme an beruflicher Weiterbildung im deutschen Sprachraum eine große Seltenheit darstellen. Überdies ist die Studie – 132 Seiten, 38 Abbildungen, 14 Tabellen und 10-seitiger Anhang – verständlich geschrieben und mit Zwischenresümees zur Verdeutlichung der wichtigsten Ergebnisse versehen, so dass auch der empirisch weniger versierte Leser die wesentlichen methodischen Schritte und Ergebnisse nachvollziehen kann. Es bleibt zu wünschen, dass die Studie von einer breiten Fachöffentlichkeit aufgegriffen und diskutiert wird. Lohnend wäre es.

*Stefan Hummelsheim*

## Kurzinformationen

**Baur, Werner/Mack, Wolfgang/Schroeder, Joachim (Hrsg.)**

### **Bildung von unten denken**

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 2004, 383 Seiten, 24,00 Euro, ISBN: 3-7815-1372-6

Wie ist Bildung gerade auch in benachteiligten und schwierigen Lebenslagen möglich? Wie können Bildungsprozesse so initiiert und unterstützt werden, dass junge Menschen in randständiger Lage nicht gedemütigt und verletzt, sondern geachtet und gestärkt werden? Der Band versammelt Beiträge, die nach Lebensbedingungen und Biografien, Bildungsverläufen und Bewältigungsstrategien benachteiligter junger Menschen fragen; sie suchen pädagogische Antworten, um solchen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Respekt zu begegnen und sie zu unterstützen, ohne zu bevormunden. In den Beiträgen werden auch Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Schule und Jugendhilfe bedacht. Es werden vielfältige und innovative Vorschläge für einen „jugendtauglichen“ Umbau von allgemeiner und beruflicher Bildung, von Förderangeboten und Unterstützungsleistungen hin zu einer realitätsnahen und alltagsorientierten Grundbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen unterbreitet und Möglichkeiten der Umsetzung diskutiert.

**Frevel, Bernhard (Hrsg.)**

### **Herausforderung demografischer Wandel**

(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2004, 310 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-531-14228-3

Die Bevölkerung in Deutschland altert, schrumpft und wird heterogener. Seit Jahren steigt die Lebenserwartung der Menschen und stagniert die Geburtenquote auf niedrigem Niveau. Die Wirkungen dieses demografischen Wandels sind tief greifend. So werden die sozialen Sicherungssysteme in der bisherigen Form kaum Bestand haben oder wird über Zuwanderung der Arbeitsmarkt seine Fachkräfte rekrutieren müssen. Doch nicht nur in diesen bislang besonders heftig diskutierten Bereichen zeigen sich die Auswirkungen von „Überalterung“ bzw. „Unterjüngung“ der Gesellschaft. Auch die Lebenslagen und Lebens-

stile der Menschen werden sich verändern. Die Städte und Gemeinden werden die Infrastrukturen anpassen müssen und neue Konflikte gilt es zu erkennen und zu lösen. In diesem Band werden die Veränderungen der Bevölkerungsstruktur und die damit verbundenen Gestaltungsnotwendigkeiten für das Leben in der nahen Zukunft diskutiert. Die Aufsätze geben Hinweise und Denkanreize für aktuell notwendige Planungen und Entscheidungen.

**Kell, Peter/Shore, Sue/Singh, Michael (Hrsg.)**  
**Adult Education @ 21st Century**

(Peter Lang Publishing) New York 2003, 328 Seiten, 27,50 Euro, ISBN: 0-8204-61105

Internationale Fachvertreter/innen untersuchen vor dem Hintergrund gesellschaftskritischer Theorien zeitgenössische Problemstellungen in den Aufgabenfeldern der Erwachsenenbildung, die durch einen hauptsächlich neokonservativ dominierten Globalisierungsprozess bedingt sind. Ausgehend von den allgemeinen Rahmenbedingungen werden in den folgenden Kapiteln anhand von Fallstudien die Sprachenpolitik und Dominanzverhältnisse, die Auswirkungen auf die Professionsentwicklung und die Bedeutung der neuen Technologien für das Lernen Erwachsener analysiert und Beispiele für erwachsenenpädagogische Gegenentwürfe vorgestellt.

**Schlüter, Anne/Schell-Kiehl, Ines (Hrsg.)**

### **Erfahrung mit Biographien**

Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen „Erfahrung mit Biographien“ Weiterbildung und Biographie, Bd. 1 (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2004, 206 Seiten, 23,90 Euro, ISBN: 3-7639-3228-3

Erfahrungen lassen sich als Ergebnisse von individuellen Bildungsprozessen in Abhängigkeit von der historischen Zeit und dem sozialen Feld verstehen. Welcher Stellenwert hat der Begriff „Erfahrung“ für die Theoriebildung in der Biographieforschung und für biographisch orientiertes Lernen? Die Beiträge dieses Bandes bearbeiten diese beiden Fragestellungen. Sie basieren auf zwei Tagungen zum Thema „Erfahrungen mit Biographien“ an der Universität Duisburg.

## **Autorinnen und Autoren der Beiträge**

**Prof. Dr. Bernd Dewe**, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Halle, bernd.dewe@paedagogik.uni-halle.de

**Prof. Dr. Wiltrud Gieseke**, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, Wiltrud.Gieseke@rz.hu-berlin.de

**Maritta Groß**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg, maritta.gross@ppp.uni-bamberg.de

**Erik vom Hövel**, Mitarbeiter am Naturschutzzentrum Bergstraße in Bensheim, evomh@gmx.de

**Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn, nuissl@die-bonn.de

**Dr. Michael Schemmann**, wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, michael.schemmann@rub.de

**Dr. Ingeborg Schübler**, wissenschaftliche Assistentin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, schuess@rhk.uni-kl.de

**Prof. Dr. Jürgen Wittpoth**, Professor am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, juergen.wittpoth@rub.de

## **Autorinnen und Autoren der Rezensionen**

**Prof. Dr. Rolf Arnold**, Professor am Fachgebiet Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern, rarnold@rhrk-kl.de

**Prof. Dr. Walter Bender**, Professor am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg, walter.bender@ppp.uni-bamberg.de

**Prof. Dr. Rainer Brödel**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, rainer.broedel@uni-muenster.de

**Dr. Karin Dollhausen**, Leiterin des Programms „Organisationswandel der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, dollhausen@die-bonn.de



**Prof. Dr. Peter Faulstich**, Professor am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg, [faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de](mailto:faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de)

**Prof. Dr. Thomas Fuhr**, Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, [fuhr@ph-freiburg.dee-mail](mailto:fuhr@ph-freiburg.dee-mail)

**Stefan Hummelsheim**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Strukturwandel der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, [hummelsheim@die-bonn.de](mailto:hummelsheim@die-bonn.de)

**PD Dr. Wolfgang Jütte**, Leiter der Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung der Donau-Universität Krems, [wolfgang.juette@donau-uni.ac.at](mailto:wolfgang.juette@donau-uni.ac.at)

**Prof. Dr. Sigrid Nolda**, Professorin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Dortmund, [Nolda@fb12.uni-dortmund.de](mailto:Nolda@fb12.uni-dortmund.de)

**Prof. Dr. Gabi Reinmann**, Professur für Medienpädagogik der Universität Augsburg, [Gabi.reinmann@phil.uni-augsburg.de](mailto:Gabi.reinmann@phil.uni-augsburg.de)

**Dr. Rüdiger Rhein**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, [r.rhein@erz.uni-hannover.de](mailto:r.rhein@erz.uni-hannover.de)

**Johannes Schillo**, freier Journalist und Redakteur der Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“, [schillo@T-Online.de](mailto:schillo@T-Online.de)

**Prof. Dr. Erhard Schlutz**, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, [eschlutz@uni-bremen.de](mailto:eschlutz@uni-bremen.de)

**Prof. Dr. Horst Siebert**, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, [eb@erz.uni-hannover.de](mailto:eb@erz.uni-hannover.de)