

Tätigkeitsfelder der Bildungsarbeit heraus zu fragen, was hier "pädagogisches Können" jeweils bedeutet. Eine solche Perspektive ist besonders wichtig für neue Mitarbeiter/innen, die Zugang zu ihnen noch kaum bekannten Tätigkeitsfeldern suchen und hierzu "konkrete" Orientierungshilfen benötigen, um mit ihnen fremdartigen Praxisbedingungen angemessen umgehen zu lernen.

Die Schwierigkeit, den berufspraktischen Relevanzbereichen ein Eigenrecht zuzubilligen, das bereits für sich einen fachlichen Orientierungswert besitzt, begründet sich m.E. aus drei problematischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung:

(1) Die Berufspraxis der Erwachsenenbildung ist nicht so übersichtlich strukturiert und hinreichend transparent, um für Außenstehende generelle Orientierungen in Bezug auf das zu ermöglichen, was in der Arbeit geleistet wird bzw. zu leisten ist. Es stellt sich die Frage, ob etwas, was nicht unmittelbar erfahrbar ist, überhaupt existiert. In jedem Fall besteht die Gefahr von Fehleinschätzungen, die nur durch größere Transparenz der Praxis gemildert würde.

(2) Die Professionalisierungsdiskussion behandelt die meist sprachlos gebliebene, sich nicht nach außen darstellende Bildungspraxis der Erwachsenenbildung daher eher als Objekt ihrer Bemühungen. Überlegungen zur Professionalisierung nahmen folglich in wissenschaftlichen Ausbildungsbereichen ihren Ausgang und blieben bisher weitgehend auf Fragen und Probleme wissenschaftlicher Sozialisation beschränkt. Kompetenzbestimmung enthält hierdurch immer wieder die Perspektivität wissenschaftlicher Aus- und Fortbildung.¹⁾

(3) Konsequenterweise blieben daher die Bemühungen um die Entwicklung berufsfieldbezogener Kompetenzen in der Regel beschränkt auf Versuche einer *Praxisorientierung wissenschaftlicher Ansätze* - die damit aber dennoch einer externen Perspektive verhaftet bleiben.

Otfried Schöffler

Entwicklung und Erwerb berufsfieldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung - Überlegungen zur Organisation praxierschließender Selbstqualifizierung

1. Erwerb berufsfieldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung als Sozialisationsprozeß

In der Diskussion um das "Qualifikationsprofil" von Personen, die in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen beruflich tätig sind, fällt auf, daß häufiger und intensiver darüber nachgedacht wird, was die "Erwachsenenbildner" alles können sollten, während man selten bis nie untersucht, was in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern als kompetentes Handeln erlebt wird und was die dort arbeitenden "Weiterbildungsexperten der Praxis" bereits können.

Diese Schiefelage in der Problemsicht ist verräterisch, bringt sie doch eine selbstverständlich vorausgesetzte Perspektivität der Fremdbeurteilung zum Ausdruck, die es nahezu unmöglich macht, das *Eigenrecht der Berufspraxis* überhaupt anders in den Blick zu bekommen als in Form von Defizitbeschreibungen. Will man sich nun aber gerade mit berufsfieldspezifischen Kompetenzen auseinandersetzen, so ist von entscheidender Bedeutung, daß man dabei das Spannungsverhältnis zwischen den handlungsrelevanten Selbstkonzepten der Bildungspraktiker einerseits und den verschiedenen Formen der Fremdbeurteilung andererseits berücksichtigt. Schließlich geht es nicht um extern formulierbare Qualifikationsanforderungen, sondern um die Klärung von solchen Kompetenzen, wie sie im Sinnkontext des praktischen Handelns als notwendig erlebt, dort eingeübt und weiterentwickelt werden. Es stellt sich daher die Aufgabe, die bisher vertraute Perspektive umzukehren und aus der jeweils besonderen Logik und den pragmatischen Erfordernissen der vielfältigen

Kennzeichnend für Versuche einer "praxisnahen" oder "praxisintegrierenden" Aus- und Fortbildung war daher, daß der Ausgangspunkt der Problembeschreibung und der Qualifikationsbestimmungen immer auf Seiten der wissenschaftlichen Deutung von Realität liegt. Trotz aller Bemühungen um Praxisnähe kann jedoch ein wissenschaftsorientierter Zugang immer nur den eigenen, nämlich wissenschaftlichen Wahrnehmung- und Deutungshorizont ausweiten - niemals aber das Relevanzsystem von Praktikern einschließen.

Die Entwicklung und der Erwerb berufsfeldspezifischer Kompetenzen ist jedoch nur aus den spezifischen Relevanzen der "Praktiker-Diskurse" her möglich. Wenn man sich daher in Zukunft nicht weiterhin mit seinen Erwartungen an die falsche Adresse wenden und dabei letztlich ins Leere laufen will, wird es nicht um Versuche der Integration berufspraktischer Qualifizierung in wissenschaftliche Studiengänge gehen, sondern um eine bewußte und fruchtbare *Trennung beider Relevanzbereiche*. Es wird dabei notwendig sein, das prinzipielle Eigenrecht bei der Praxisfelder als spezifische Bereiche beruflicher Sozialisation akzeptieren zu lernen. Eine solche auf Ausgleich gerichtete Forderung ist aber wiederum in Gefahr mißverstanden zu werden. Das "Eigenrecht" von Sinnsystemen ist als faktisch gegebene gegenseitige Unabhängigkeit aufzufassen und nicht als polemische Zurückweisung. Im vorliegenden Fall bedeutet dies somit weder, daß sich der Relevanzbereich der Bildungspraxis selbstgenügsam seinen Bornierungen überlassen sollte (und könnte), noch soll damit der hohe Stellenwert wissenschaftlicher Deutungsangebote als Berufsvorbereitung und Fortbildung heruntergespielt werden. Der entscheidende Punkt liegt vielmehr darin, daß wissenschaftliche Praxis des Erwerbskennniserwerbs einerseits und Erwachsenenbildungspraxis andererseits für einander nicht unmittelbar, sondern nur über die ihnen jeweils typischen Rezeptionsformen selektiv erreichbar sind. Erst wenn diese gegenseitige Fremdheit als "fruchtbares Moment" erkannt und akzeptiert ist, wird es auch möglich, die Übergangs- und Vermittlungsschwierigkeiten zwischen ihnen als *kognitiven Bruch* zu begreifen, der für berufliche Sozialisation große Bedeutung hat, weil an ihm Prozesse der

Sinntransformation erlernt werden können. Sind diese Passagen zwischen strukturell verschiedenen Diskursbereichen erst einmal als wichtige Prozesse der kognitiven *Reorientierung* erkannt, d.h. werden sie nicht mehr nur als vermeidbare Störungen wahrgenommen, so ist die Voraussetzung geschaffen, daß die Probleme beim Überwechseln als *Lernanlässe* beruflicher Sozialisation aufgegriffen und didaktisiert werden können.

In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, daß man sich in jedem sozialen Relevanzbereich "hineinsozialisieren" muß, um die dort gültige Praxis angemessen zu verstehen und in den betreffenden Sinnzusammenhängen "kompetent" handlungsfähig zu werden. In diesem Sinne ist auch wissenschaftliches Studium ein spezifisches Praxisfeld, das eigene Kompetenzen entwickelt. So wie die schulische Sozialisation nur die Ausgangsbedingungen schafft, aber niemals für wissenschaftliche Praxis sozialisieren kann (und auch nicht soll), so sozialisiert ein Hochschulstudium immer nur für eine produktive Mitwirkung in einer der wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften. Sie bietet allerdings hierdurch wiederum nur die Ausgangsbedingungen für an sie anschließende Sozialisationsprozesse, die notwendigerweise an andere Praxisfelder gebunden sind. Dies bedeutet, daß tätigkeitsspezifisches Erfahrungswissen, Deutungsmuster, Sachlogiken und Handlungskompetenzen niemals extern vermittelbar sind, sondern immer nur kontextgebunden im Tätigkeitsfeld erkannt und angeeignet werden können.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen ist es möglich, eine *Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz* vorzuschlagen:

Qualifikationen stellen immer normative Zuschreibungen dar, die aus einer externen vorgenommenen Aufgabenanalyse abgeleitet werden und hierbei die Fähigkeiten und Fertigkeiten benennen, die zur Bewältigung dieser so definierten Aufgabe "objektiv" notwendig erscheinen

Kompetenz hingegen soll verstanden werden als kontextgebundene, personale Fähigkeit, den Regeln und Normen eine Prakti-

kerdiskurses entsprechend zu handeln, ohne daß diese Fähigkeit notwendigerweise bewußt zu sein braucht.

Aufgrund der Betonung sozialer Kontextgrenzen verrete ich im folgenden die Auffassung, daß Schwierigkeiten bei Entwicklung und Vermittlung praxisbezogener und praxiserschließender Kenntnisse und Fähigkeiten nicht primär mit den zahlreichen Mängeln der Hochschulausbildung oder wissenschaftlich angeleiteter Fortbildung zusammenhängen, sondern damit, daß man die "pädagogischen Praktikerdiskurse" nicht konsequent genug als *eigenständige Sichtweisen* wahrgenommen hat. Dies setzt allerdings voraus, daß diese Perspektive übernommen werden kann - d.h. es setzt eine Anerkennung der anderen Sozialisation voraus. Dies bedeutet nun keineswegs, daß hier eine Umkehrung des bisherigen Ungleichgewichts vorgenommen werden soll. Vielmehr läßt sich *Professionalität* gerade als Fähigkeit zur Integration unterschiedlicher Relevanzen unter den Handlungsprimat der jeweiligen Praxis beschreiben. Professionalität im Wissenschaftssystem bedeutet unter dem Anspruch von gesellschaftlicher Relevanz dabei die Fähigkeit, die Praktikerdiskurse mit einzubeziehen, allerdings unter der Perspektive und dem Funktionsprimat des Wissenschaftssystems.

Professionalität in der Bildungspraxis äußert sich z.B. als "Kontextbewußtsein", d.h. als Fähigkeit, über den gültigen Praktikerdiskurs bewußt zu verfügen und dabei gegebenenfalls den Sinnkontext wechseln zu können - allerdings nur, um für berufliches Handeln seine Entscheidungen zu verbessern. Auch die Fähigkeit zur Relativierung und Veränderung des Praktikerdiskurses unterliegt dem Primat des für das berufliche Handeln relevanten Sinnkontextes und ist nicht vom Wissenschaftssystem aus steuerbar. Trotz noch so ausgeklügelter Einflußnahme hat nur das Wirkung, was von den Impulsen auf welche Weise rezipiert wird³⁾.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß *professionelle Kompetenz* hier verstanden wird als Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen, aber für pädagogisches Handeln bedeutungsvollen

Diskursbereichen zu wechseln und somit Kompetenzen aus unterschiedlichen Sinnzusammenhängen tätigkeitsfeldbezogen produktiv miteinander zu verknüpfen.

1.1 Berufliche Sozialisation als Stufenfolge

Eine derartige Fähigkeit, zwischen "Allgemeinem" (d.h. kontextüberschreitenden Perspektiven) und (kontextspezifischem) "Besonderem" zu wechseln⁴⁾, setzt individuell voraus, daß jeder relevante Diskursbereich zunächst hinreichend als eigenständige Perspektive angeeignet werden muß. Der Erwerb neuer - hier tätigkeitsspezifischer - Deutungsschemata wird in der Regel dadurch erleichtert, daß ein klarer Bruch mit früheren Sozialisationskontexten erleichtert, daß ein klarer Bruch mit früheren Sozialisationskontexten vorgenommen wird. Erst wenn die Enkulturation ins neue Milieu vollzogen ist, lassen sich Relativierungen und Kontextverknüpfungen anschließen⁵⁾. Vorzeitige Vermischungen divergierender Sozialisationskontexte führen zu besonderen Belastungen und tendenziell zu Identitätsstörungen.

Wenn man nun die Entwicklung und den Erwerb beruflicher Kompetenzen als einen langfristigen, durch den Ablauf der individuellen Biographien zeitlich, sozial und sachlich strukturierten Sozialisationsprozeß begreift, so wird erkennbar, daß man insgesamt von einer gestaffelten *Stufenfolge* unterschiedlicher sozialisierender Kontexte auszugehen hat, die jeweils für sich als *eigenständige Praxisfelder* ihre spezifische Kompetenzen ausformen. In unserer Gesellschaft besteht die Tendenz, die Autonomie jedes Bereichs zu betonen, was die sozialisatorische Wirkung verstärkt und gleichzeitig die Fähigkeit zum Kontextwechsel immer bedeutsamer werden läßt. Die Stufenfolge beruf relevanter Sozialisation kann länger oder kürzer gestaffelt sein, ihre Endpunkte erstrecken sich schließlich ausdifferenzierend in immer feinere Verästelungen von Berufsgruppen, Handlungsfeldern, institutioneller und arbeitsplatzspezifischer Kulturen hinein, wo immer wieder die Notwendigkeit der Umorientierung aufzutreten pflegt. Der Übergang von der wissenschaftlichen Ausbildung hinein in einzelne Berufsfelder ist

in diesem Zusammenhang nur eine sozialisationsrelevante Passage u.a. Bereits vorher, aber auch später lassen sich wichtige Passagen ausmachen.

Interessant ist nun, daß die mit der sozialen Ausdifferenzierung der Sozialisationsbereiche verbundene Betonung der Kontextgrenzen gleichzeitig *planvolle Formen des Übergangs* zwischen den sozialen Subsystemen notwendig werden läßt. Hierdurch wird das Überwechseln von einem Relevanzbereich zum nächsten bereits selbst als übergeordneter sozialisationsrelevanter Lernprozeß operationalisierbar, was ein Hinweis darauf ist, daß es so etwas wie eine *Kompetenz des Kontextwechsels* geben kann.

Es ist für unsere Frage von großer Bedeutung, daß die Organisation des Kontextwechsels nicht antizipierend von dem Ausgangssystem aus möglich ist - so wichtig deren Vorbereitung auch sein mag. Vielmehr ist der tatsächliche Übergang immer nur als Aufnahme i.S. einer *"Initiation"* praktikierbar, was vom betroffenen Individuum als Diskontinuität, als *Krise* erlebt wird. So kann beispielsweise das "Elternhaus" die Kinder nur familiär auf die "Schule" vorbereiten, während die sozialisationsrelevante Initiation in die neue "öffentliche" Rolle als Schüler nur durch familien-externe Instanzen erfolgen kann.

Dies hängt eng mit der *Form struktureller Verknüpfung* sozialer Relevanzsysteme zusammen: Anschlußverknüpfungen können immer nur über Selektionierungen eines rezipierenden Relevanzsystems vorgenommen werden.

Die verschiedenen Sozialisationskontexte werden durch die (gesellschaftlich geregelten) Lernbiographien⁶⁾ in eine zeitlich unumkehrbare Reihenfolge gebracht, so daß sie jeweils für einen ander vorgeschaltete Bedingungen ihrer spezifischen Möglichkeiten darstellen. Dies bedeutet jedoch keineswegs eine kausale Determination der zeitlich späteren durch ihre Voraussetzungen. Früher erworbene "Kompetenzen" werden in dem Sinne "irrelevant", als ihre Bedeutung nun in "neuen Relevanzen" aufgehoben wird. Allerdings besteht insofern eine indirekte

Abhängigkeit von früheren Sozialisationsprozessen, als immer nur das selektiv aufgegriffen werden kann, was an Kognitionen, d.h. an Wissen, Einstellungen, Wertmustern, Fertigkeiten vorwiegend entwickelt werden konnte. "Aufgreifen" i.S. einer systemspezifischen Selektionierung bedeutet indes nicht ein unmittelbar und substantiell faßbares Über-Nehmen, sondern erfolgt in Prozessen der Deformation und Rekonstruktion der vorwiegend entwickelten Kognitionen. Diese *selektive Transformationswirkung* zeigt sich auch daran, daß Anschlußverknüpfungen zwischen den verschiedenen Relevanzsystemen beruflicher Sozialisation in hohem Maße über *Negationen* operationalisiert werden. Die hier typische Verknüpfungsform lautet: "Was dort so gelten mag, gilt hier nicht in dieser, sondern in jener Weise."

Sie hat große praktische Bedeutung für die Organisation von "Lernprozessen des Übergangs". Die neuen Regeln und Deutungsmuster werden hierbei vor allem in ihrem Anderssein, d.h. im Kontrast zu früheren rezipierbar. Je komplexer, differenzierter und bewußter Überlegung verfügbarer das Vorwissen ist, um so größer ist die Chance, präzise Zugangsmöglichkeiten zu den abweichenden Strukturen, d.h. zu Fremdheit und zu Neuem zu erhalten. Vorbildung stellt als Sozialisationsbedingung daher häufig genug mehr oder weniger geeignetes *Kontrastwissen* dar, über das rezipierbar wird, was nun spezifisch (anders) gültig ist.

An dieser Stelle läßt sich der hier entwickelte *Kompetenzbegriff* präzisieren:

Geht man davon aus, daß kontextspezifische Bedeutungen immer nur als besondere *Figur* auf dem *Grund* vorgängig erworbener Kompetenzen selektiv Gestalt erlangen können, so wird erkennbar, daß sich Kompetenzen unterschiedlicher Relevanz weder durch Ober/Unter-Ordnung hierarchisieren lassen, noch substantiell inhaltsbezogen gruppieren lassen.

In dem hier entwickelten kognitionstheoretischen Sinne ist nur von Interesse, inwieweit Kompetenzen aus verschiedenen Praxisfeldern als gegenseitige Bedingungen für Neustrukturierung *Anschlußfähigkeit* besitzen. Dieser Anschluß ist, wie erwähnt,

sehr gut auch durch Entgegensetzung möglich. Es ist zu vermuten, daß aus diesem sozialisatorisch bedeutsamen Bedarf an Kontrastierung das alltägliche Gegensatzpaar Theorie - Praxis seine Plausibilität erhält.

1.2 Berufseinführung als planvolle Form der Enkulturation und Sozialisation

Organisatorische Einführungen in ein Berufsfeld oder einen Tätigkeitsbereich setzen daher immer ein vorangegangenes Durchlaufen anderer Relevanzbereich voraus, von denen sie sich abgrenzend ihre spezielle Identität beschreiben können. Kennzeichnend hierfür ist, daß die Berufsneulinge zum (zumindest) zeitweiligen Vergessen aufgefordert werden⁷, damit sie überhaupt für die neuen kognitiven Raster, die neue "Kultur", aufnahmefähig werden. Als Initiation organisiert man daher gern Situationen, in denen alte Deutungsmuster notwendigerweise versagen müssen und eine (Um-) Orientierungskrise einsetzen kann ("Praxis-Schock"). Berufseinführungen, in welchem Umfang sie auch planvoll gestaltet sind oder "nur" struktureller Logik folgen, stellen daher immer Formen von Enkulturation dar, die für den Tätigkeitsbereich kennzeichnend sind. Ihre planvolle Organisation soll dabei verhindern, daß sich der berufliche Kontext durch die ständigen Reproduktionsprozesse beim langfristigen Einströmen immer anderer Mitarbeiter bis zur Unkenntlichkeit verändert. Insofern sind einem Berufsfeld vorge-schaltete oder integrierte Formen beruflicher Sozialisation immer besonders sensible Bereiche, in denen die berufliche Identität zum Ausdruck kommt, wo um sie gekämpft wird und von wo aus sie mehr oder weniger "gesteuert" werden kann. Hier wird erkennbar, daß es sich um eine *professionspolitisch* wichtige Position handelt. Die Regelung und *Steuerung des Übergangslernens* hat einen doppelten Aspekt: Zum einen hat sie vor allem den "geeigneten" neuen Mitarbeitern einen geregelten Berufszugang zu ermöglichen, um sie nicht ausschließlich dem trial and error blind verlaufender Sozialisation zu überlassen (Rationalisierungsfunktion berufsfeldspezifischer Sozialisation.) Zum anderen ist es aber auch als berufspolitisches Instrument anzusehen, mit dem ein Berufsfeld nach bestimmten In-

teressen und Zielen professionell strukturiert und stabilisiert werden soll. Organisiert wird das, grob gesprochen, auf zwei Weisen:

- In institutionell strukturierten Tätigkeitsbereichen geschieht dies über die Organisation und Trägerverwaltung *des Praxisfeldes*, von denen die Zugangsbedingungen und Laufbahnregelungen zu Berufskarrieren formalisiert werden und dies mit "fachlicher" tätigkeitsfeldspezifischer Aus- und Fortbildung verknüpft wird. (Referendariat oder Berufspraktika im Öff. Dienst oder Volontär im Journalismus)

- Bei selbständig ausgeübten "freien" Berufstätigkeiten übernehmen Berufsverbände in unmittelbarem Kontakt der über ihre Mitglieder anerkannten Tätigkeitsbereiche die Funktion der Zugangskontrolle (Selektionsfunktion), der Marktkontrolle (Honorarordnungen) und die Organisation berufsfeldspezifischer Sozialisation, zu der auch die Sicherung und Weiterentwicklung professioneller Standards (Mindestvoraussetzungen, Qualitätskontrollen, Transparenz der Praxis) gehören.

2. Die strukturellen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung für eine planvolle Entwicklung und Vermittlung berufsfeldbezogener Kompetenzen

Mit den vorangegangenen allgemeinen Überlegungen sollte gezeigt werden, daß die bisherige Professionalisierungsdiskussion durch eine theoretisch bedenkliche Engführung unfruchtbar bleiben mußte. Aufgrund eines problematischen Theorie/Praxis-Verständnisses ging man offenbar davon aus, daß Praxis durch wissenschaftliche Ausbildung so determinierbar ist, daß Modifikationen innerhalb wissenschaftlicher Studiengänge die Struktur der Bildungspraxis zu verändern vermögen. Dies unterstützt die Schwierigkeit, Einfluß auf die Rezeptionsformen der Berufspraxis zu nehmen und läßt außer acht, daß selbst über "Praxisorientierung" des wissenschaftlichen Studiums wesentli-

che *Sozialisationsdimensionen der Praxis* extern nicht wahrgenommen werden können. Die unklare Beziehung führt auch gegenwärtig zu erheblicher Verwirrung und beeinträchtigt die "wissenschaftliche Sozialisation" von Studierenden der Erziehungswissenschaften).

Wechselt man die Perspektive und geht davon aus, daß beru-
feldspezifische Kompetenzen als notwendigerweise kontextgebun-
den nur innerhalb eines Tätigkeitsbereichs erfahrbare und so-
zialisierbar werden, so wird erkennbar, daß "Formen des Stu-
dierens von Erwachsenenbildung" gar nicht die zentrale Be-
deutung für die Professionalisierung haben, wie dies aus der
(interessengebundenen) Sicht von universitären Lehrstühlen er-
scheinen mag. Ohne diesem Blickwinkel nun jede Relevanz ab-
sprechen zu wollen, wird in den folgenden Ausführungen im-
merhin versucht, die Balance zwischen Ausbildung und Berufs-
praxis wieder auszutariieren; und dies verlangt aufgrund der
gegenwärtigen Schiefelage eine z.T. nachdrücklichere Betonung
der beru-
feldspezifischen Sozialisationsprozesse.

Von hier aus wird nun erkennbar,

- daß die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge sich
häufig unter einen mißverstandenen Anspruch von Praxis-
nähe gestellt haben. Es ist sicher falsch, wenn bereits
mit der Sozialisation und praktischer Einübung in wis-
senschaftliche Diskurse gleichzeitig auch tätigkeits-
feldspezifische Kompetenzen der Erwachsenenbildung ante-
zipatorisch vermittelt werden sollen. Mit der ungeklär-
ten Identität der Wissenschaft von der Erwachsenenbil-
dung ist auch das Selbstverständnis der Studierenden in
bezug auf das, was im Studium relevant ist, in Verwir-
rung geraten.
- daß die Vorstellung, ein Studium der Erwachsenenbildung
könnte ein geeigneter *Zugangsweg* zur Bildungspraxis
sein, sich zumindest in dieser Pauschalität als naive
Unterstellung erweist. Dieses Studium ist es so wenig
wie jedes andere auch, da der Zugang zu Tätigkeitsfelder

weitgehend unabhängig von der Ausbildung oder anderen
formalisierten Regelungen erfolgt.

- daß die Bedeutung verschiedener wissenschaftlicher Aus-
bildungen als *anschlußfähige Voraussetzungen* für die Se-
lektionen der Berufspraxis noch völlig ungeklärt ist,
weil dies nur durch genaue Beachtung tätigkeitsfeldspe-
zifischer Sozialisationsprozesse möglich ist. Interes-
sant wäre die Hypothese, daß ein Studium der Erziehungs-
wissenschaft gute Anschlußmöglichkeiten für Steuerungs-
probleme der Lernorganisation (auch Fragen der Selbst-
steuerung) bietet. Mögliche günstige Vorbedingungen für
die Entwicklung tätigkeitsfeldspezifischer Kompetenzen
lassen sich jedoch nur im Zusammenhang mit Berufsbiogra-
phien von Erwachsenenbildnern diskutieren.

Um das genauer bestimmen zu können, was aus der Vielfalt der
bisherigen Sozialisation innerhalb der einzelnen Tätigkeits-
felder der Bildungsarbeit am Ende Profil erhält und praktische
Bedeutung erlangt, kommt es darauf an, die typischen Lernpro-
zesse nachzuvollziehen, die neue Mitarbeiter beim Eintritt in
ein Berufsfeld oder beim Erschließen eines neuartigen Tätig-
keitsbereichs der Weiterbildung zu durchlaufen haben.

Hier wird gerade im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen
das Besondere der beruflichen Sozialisation in der Erwachse-
nenbildung erkennbar. Der auch sonst notwendige "Praxischock"
beim Wechsel des Relevanzsystems ist hier noch zusätzlich ver-
bunden mit einem dauerhaften *Orientierungsverlust*, der nur
durch Rückbezug auf die eigene existentielle Situation (Sub-
jektorientierung) gemeistert werden kann. Dies führt zu einem
der wesentlichen Merkmale berufspraktischer Sozialisation in
der Erwachsenenbildung: der Zwang zum Umgang mit anomischen
(orientierungsarmen) Situationen. Berufliche Sozialisation in
der Erwachsenenbildung bedeutet daher, mit den Problemen der
"Freisetzung" kompetent umgehen zu lernen.

In der Tat ist die aus anderen Berufszweigen bekannte Form ei-
nes von Verbänden und Personalverwaltungen des Praxisfeldes
geregeltel Zugangs zu den institutionell abgegrenzten Tätig-

keitsbereichen für die Erwachsenenbildung nur als Ausnahme fall gegeben und z. B. aufgrund des vorherrschenden Status des "freien Mitarbeiters" in professionell zentralen Bereichen auch prinzipiell unmöglich.

Hierbei ist zum richtigen Verständnis erforderlich, "Erwachsenenbildung" nicht zu eng zu fassen, sondern sie als einen zunehmend beruflich organisierten Tätigkeitsbereich zu begreifen, der mit der Aufzählung von Trägerorganisationen und ihren Einrichtungen nicht ausreichend beschrieben ist. Hier lassen sich inselartig - wenn man auf externe Defizitzuschreibungen verzichtet - relativ gefestigte "Praktiker-Diskurse" auffinden, die für ihren Bereich wirksame Handlungsorientierungen bieten und zu denen sich besondere Zugangswege herausgebildet haben, die man kennen muß, um als neuer Mitarbeiter im Praxisfeld "Fuß fassen" zu können.

So "exotisch" derartige Praxiswelten¹¹⁾, von Zielgruppenarbeit, Bildungsurlaub, Altenbildung, Freizeitbildung, Stadtteilarbeit usw. im Vergleich zu formalisierten Professionen auch wirken mögen, so wenig ungewöhnlich sind sie andererseits, wenn man bedenkt, daß journalistische und künstlerische Tätigkeitsfelder einer ähnlichen schwach formalisierten Sozialisation unterliegen und gerade dadurch eine für sie kennzeichnende Form von Professionalität entwickelt haben.

Es wäre zudem ein Mißverständnis, wenn die im folgenden beschriebenen Merkmale für Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung in ihrer strukturellen Rigidität und in ihrer Wirkung als soziale Zugangsbarrieren unterschätzt würden. Das, was unter externer Perspektive zunächst als Strukturlosigkeit erscheinen mag, erweist sich im unmittelbaren Kontakt mit den Tätigkeitsfeldern der Bildungsarbeit nur als eine besondere Struktur, die ebenfalls ihre spezifische Organisation des Berufsfeldzugangs und spezifische Enkulturation enthält.

Worin nun bestehen die Merkmale, auf die sich eine Organisation beruflicher Sozialisation einzustellen hat?

Versucht man einmal das gesamte Berufsfeld der Erwachsenenbildung als weites Spektrum unterschiedlicher Bildungstätigkeiten ins Auge zu fassen, so muß es folgendermaßen charakterisiert werden:

- Geringe Formalisierung des Gesamtbereiches, was nicht ausschließt, daß einzelne Teilbereiche verbindlich durchstrukturiert sind. Diese formalisierten Tätigkeitsbereiche gelten im Feld jedoch eher als untypisch und wirken andererseits im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufsfeldern dennoch als weitgehend "offen" (Beispiel: Organisation des 2. Bildungsweges im Vergleich zur Regelschule).
- Komplexe und verwirrende Vielfalt unterschiedlicher Aufgaben, Konzeptionen und Ansätze. Es besteht gegenwärtig weder die Möglichkeit, sich einen Überblick über alle relevanten Aufgabenbereiche der EB zu verschaffen, noch alle sektoralen Tätigkeitsfelder überblicksmäßig zu erfassen.
- Geringe Transparenz, d.h. Mangel an praxisbeschreibender Dokumentation der Bildungsarbeit, Dies bedeutet, daß nur das als existent gelten kann, was über unmittelbare Kontakte bekannt wird. Folglich erscheint Erwachsenenbildung insgesamt für den Einzelnen immer nur als der begrenzte Ausschnitt, zu dem man gerade persönlichen Zugang hat bzw. der ausnahmsweise öffentlich geworden ist.
- Veränderlichkeit i.S. einer charakteristischen dynamischen Struktur der praktizierten Curricula. Die Systematik bezieht sich nur im Ausnahmefall auf inhaltsbezogene und extern festgelegte Lehrpläne, sonder auf aktuelle "Bedeutsamkeit", über die "okkasionell" entschieden werden muß. Dies schließt nicht aus, daß sich dabei bestimmte Angebots- und Arbeitsformen bewähren, dennoch stehen auch hergebrachte Formen unter stärkerem Innovationsdruck als anderwärts. Dies macht es schwer, bestimmte Mitarbeitergruppen für langfristig festge-

legte Lehrtätigkeiten auszubilden. Selbst traditionell gefestigte Fächer wie z.B. Fremdsprachen entziehen sich der Strukturierung.

- Die dynamische Struktur des Weiterbildungsbereichs steht in enger Wechselbeziehung zu seiner *Umwelttoffenheit*. Mit diesem Merkmal soll auf die weitgehenden sozial-strukturellen Verflechtungen des Gesamtsystems Erwachsenenbildung mit einer unüberschaubaren Vielzahl relevanter Umweltbereiche hingewiesen werden, zu denen die Grenzziehung weit geringer formalisiert ist als z.B. in Schule oder Berufsausbildung. Erwachsenenbildung begreift sich prinzipiell als öffentlich. Dadurch läßt sie sich in ihrer *osmotischen Struktur* als Ausdrucksform und Forum unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilbereiche verstehen. Gleichzeitig erschwert dies auch, die Gesamtstruktur als "eigenständigen Bereich" zu überblicken.

- Aus dem Prinzip der Öffentlichkeit erklärt sich eine *Spiegelungswirkung* in bezug auf gesellschaftliche Prozesse, die sich als eine deutliche Abhängigkeit von Prozessen sozialer Differenzierung und den sich dabei herausbildenden Subkulturen und Lebenssphären auswirkt. Organisation von Erwachsenenbildung ist daher immer auch Ausdruck einer gesellschaftlichen "Teilwelt" oder einer subkulturellen Perspektive, obwohl sie gleichzeitig unter dem Anspruch steht, zwischen diesen Teilwelten zu vermitteln, d.h. intermediäre Kommunikationsmöglichkeiten zu bieten. Der *berufliche Zugang* zu den einzelnen "subkulturell" verankerten Tätigkeitsbereichen verlangt somit gleichzeitig den *sozialen Zugang* zur entsprechenden gesellschaftlichen Subkultur. Dies ist u.a. ein Grund, weshalb sich übergreifende berufliche Sozialisation so schwer als Sonderbereich ausdifferenzieren und formalisieren läßt (Beispiele: "Techniker-Kultur"/EDV; Frauenbildung, Landjugendbildungsarbeit; Außerschulische Jugendbildung; Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen).

- Schließlich ist für das Berufsfeld Erwachsenenbildung gerade als Konsequenz aus den bisher genannten Merkmalen ein struktureller *Zwang zu selbständigem Handeln* zu konstatieren. Diese nicht nur erfreuliche Notwendigkeit zur Selbstständigkeit ("vogelfrei") ist ein charakteristisches Merkmal, das sich in unterschiedlichen Arbeitssammenhängen und auf allen "didaktischen Handlungsebenen" nachweisen läßt. Mit dieser Strukturbedingung hängen vielfältige Formen und Ansätze beruflicher Selbstständigkeit in der EB zusammen, die sich durchaus ambivalent bewerten lassen.

Untersucht man die Berufsbiographien von Mitarbeitern(innen) in der Erwachsenenbildung, so wird nachvollziehbar, daß die *berufsfeldbezogenen Sozialisationsprozesse* eben durch eine eigenständige lernende Auseinandersetzung mit den genannten Strukturmerkmalen gekennzeichnet sind: mit geringer Formalisierung des Gesamtsystems - komplexer Vielfalt von divergierenden Aufgabenbeschreibungen - geringer Transparenz unterschiedlicher Praxis - dynamischer Aufgabenstruktur - Umwelt-diffusion - Verknüpfungen mit Sozialisation in speziellen sozialen Subkulturen und vor allem durch den Zwang zu selbständigem Handeln.

Diese strukturellen Bedingungen sind somit *nicht Hindernisse* auf dem Weg zur Professionalisierung, sondern charakteristische *Voraussetzung*, an denen berufspolitische Überlegungen und Strategien nicht vorbeigehen können. Vor allem ist davon auszugehen, daß der für Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung angemessene Zugang nicht aus den Praxisbereichen heraus angeboten wird, sondern daß er weitgehend von den Zugangssuchenden als tätigkeitsfelderschließender Prozeß selbstorganisiert werden muß.

Nur über "selbsttragende Konstruktionen" der Berufseinführung ist es möglich, sich Zugang zu den Tätigkeitsbereichen zu verschaffen bzw. sich neue Felder zu erschließen. Was ist damit gemeint? Es geht darum, daß zunehmend die Notwendigkeit zu einer planvollen Einarbeitung als Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung als professionelles Berufsfeld erkennbar wird. Vor dem Hintergrund der bisherigen

Überlegungen schält sich nun heraus, daß dies in der Erwachsenenbildung eng verbunden sein muß mit der Fähigkeit, sich über einen Teilbereich hinaus über verschiedene Tätigkeitsfelder der Bildungsarbeit zu orientieren, um sich planvoll ein adäquates Tätigkeitsfeld erschließen zu können. Dies verlangt hierbei, die eigene Praxisqualifizierung selbst in die Hand zu nehmen. Wesentlich für diese beruflichen Entwicklungsverläufe ist daher, daß "praxiserschließende Selbstqualifizierung" zwar externe Unterstützung bekommen kann, daß das Aufsuchen, Erkunden, Einarbeiten und Weiterentwickeln spezieller Tätigkeitsbereiche aber allein durch die "Betroffenen" selbst, d.h. nur durch ihre persönliche Initiative, Neugier und Kreativität möglich ist.

Dennoch läßt sich selbstorganisiertes Erschließen von Praxisfeldern über eine individualistische Strategie hinaus als berufsbereichsangemessene und daher professionspolitisch und berufspädagogisch bedeutungsvolle Aufgabe fassen.

Berufsfelderschließende Selbstqualifizierung hat in diesem Zusammenhang vier Bedeutungen:

- (1) Erschließen des Tätigkeitsbereichs der eigenen Bildungsarbeit für die sich bereits im Feld befindenden Praktiker: *Innere Transparenz*
- (2) Erschließen eines bereits bekannten Praxisfeldes für neue Mitarbeiter: Entdeckung von *Zugangsmöglichkeiten*
- (3) Erschließen eines potentiellen Praxisfeldes durch Entwicklung neuer pädagogischer Tätigkeitsbereiche
- (4) Konzipieren und Organisieren von planvollen Formen des Erschließens für unterschiedliche Bereiche der Erwachsenenbildung: *Planung der Organisation* von Berufsfelderschließung

Der letzte Punkt (4) stellt dabei eine besondere, übergeordnete Dimension professionellen pädagogischen Handelns dar:

Diese Zwischenposition auf der Schnittstelle unterschiedlicher Felder der beruflichen Sozialisation ist professionspolitisch bedeutsam, weil sie der Berufspraxis differenzierte Artikulationsmöglichkeiten verschaffen kann. Wenn dies nicht geschieht, besteht die Gefahr, daß die vier Funktionen des Erschließens von Tätigkeitsfeldern als Fortbildungs- und Beratungsmarkt kommerzialisiert und dabei zunehmend von nicht-pädagogischem Selbstverständnis überformt werden. Dies zeigt sich gegenwärtig z.B. an einer einseitigen Betonung psychosozial-therapeutischer Konzeptionen praxisbezogener Fortbildung, was bereits in manchen Tätigkeitsbereichen der Arbeit mit Zielgruppen das Kompetenzprofil der Mitarbeiter deformiert.

Andererseits besteht Hoffnung, daß durch eine berufspolitisch bewußte Organisation berufsfeldspezifischer Qualifizierungen die pädagogische Berufspraxis in ihren Spielarten transparenter wird. Sie sind dann auch stärker aufeinander beziehbar, so daß sich Konzepte, Arbeitsweisen und Materialien zwischen bisher unverbundenen Tätigkeitsfeldern vermitteln lassen.

Im Ergebnis läuft die hier vorgenommene strukturelle Analyse somit auf *berufspolitische Forderungen und Ziele* hinaus. Es stellt sich die Notwendigkeit, daß im weiteren die Initiativen der unterschiedlichen Berufsgruppen und Verbände, vor allem aber die Möglichkeiten praxisbezogener Aus- und Fortbildung danach beurteilt werden müssen, inwieweit sie geeignet sind, die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung darin zu unterstützen und besser zu befähigen, daß sie ihre je besondere berufsfelderschließende Qualifizierung planvoll in die eigene Hand nehmen können.

Berufspolitisch akzentuierte pädagogische Fortbildung hat daher die Möglichkeiten zur Selbstorganisation der eigenen Praxissozialisation zu verbessern, wie z.B. durch

- Organisation berufspolitischer Kommunikationsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen, Trägerbereichen, Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung

Teams, sondern um Gruppen von pädagogisch Tätigen, die über unterschiedliche tätigkeitsfeldspezifische Kompetenzen verfügen, so daß sich je nach Vorhaben unterschiedliche Teams bilden können. Die qualifizierende Funktion wird um so wirksamer, je komplexer und vielfältiger die Binnenstruktur der Kollegengruppe ist.

3) Der Zusammenschluß kann darüber hinaus auch als *Rahmen für tätigkeitsfeldbezogene Ausbildung* bzw. zur Berufseinführung neuer Kollegen dienen. Dies geschieht z.T. in Kooperation mit Hochschulveranstaltungen (Theorie-Praxis-Seminaren), über Einführungsveranstaltungen, Hospitationen und durch Praxisanleitungen in der Rolle als "Co-Teamer". Diese Funktion findet meist ihre Grenze in der Aufnahmefähigkeit des jeweiligen Praxisfeldes, dient aber auch dem Erschließen neuer pädagogischer Tätigkeitsbereiche.

3.2 Überregionale Selbstorganisation von Praktikern der Erwachsenenbildung

Aufbau und Entwicklung von Kursleiter-Netzwerken bzw. Kursleiter-Genossenschaften mit folgenden Aufgaben:

- Kursleiter-Informationsdienst: Überblick über bestehende Tätigkeitsfelder, über Programme, Finanzierungsmöglichkeiten, Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Einrichtungen. Überblick über die wechselnden Möglichkeiten von Organisationsformen in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Weiterbildung.
- Selbstorganisierte Kursleiter-Agentur: Vermittlung von Kursleitern bei Nachfrage nach bestimmten Angebotsformen (z.B. Angebote für bestimmte Zielgruppen, bestimmte Konzeptionen oder Inhaltsbereiche), Beratung der zu vermittelnden Kursleiter in bezug auf die betreffenden Tätigkeitsfelder.

- Interessenvertretung in bezug auf arbeitsrechtliche, sozialrechtliche, finanzierungspolitische Regelungen, Honorarordnungen (Arbeitsplatz Erwachsenenbildung)
- Aufbau von Clearingstellen zu Fragen des Berufsbildes: z.B. pädagogische Standards, Ausbildungsgänge, Fortbildungskonzeptionen für andere Tätigkeitsfelder
- Projektträger zur Erschließung neuer Tätigkeitsfelder und Arbeitsformen der Erwachsenenbildung (Berufsfelderweiterung)
- Selbstorganisierte Initiierung und Koordination tätigkeitsfeldbezogener pädagogischer Aus- und Fortbildung durch Praktiker der Erwachsenenbildung.

3. Beispiele für Selbstorganisation berufsfelderschließender Aus- und Fortbildung durch Praktiker der Erwachsenenbildung

3.1 Genossenschaftliche Zusammenschlüsse von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung ("Teamer-Arbeitskreise")

Strukturell lassen sich hierbei unterschiedliche Ebenen benennen, für die der Zusammenschluß eine organisierende Funktion erhalten kann.

- 1) Der Zusammenschluß bezieht sich auf bereits bestehende Einzelteams, die ihre Erfahrungen und Tätigkeitsfelder locker verknüpfen, um eine gemeinsame Interessenvertretung, einen "Pool" unterschiedlicher Kompetenzen und einen Koordinationsrahmen ihrer Vorhaben zu ermöglichen. Er erleichtert den beteiligten Teams kollegiale Fortbildung, die Entwicklung neuer Angebote, Rekombinationen von bestehenden Teams und das Erschließen neuer Tätigkeitsfelder durch arbeitsteilige Konzeptentwicklung.
- 2) Der Zusammenschluß wird als *Gruppenbildung* verstanden, durch die sehr verschiedene Formen der Zusammenarbeit möglich werden, d.h. es handelt sich nicht um eine Assoziation fester

- Selbstorganisierte Fortbildung: Berufspolitische Fortbildung, kollegiale Praxisberatung, Information über praxisbezogene Fortbildungsmöglichkeiten.
- Selbstorganisierte Fortbildung in bezug auf persönlich attraktive Konzeptionen, Arbeitsformen oder Inhaltsbereiche, für die interessierte Adressaten, Zielgruppen und Weiterbildungseinrichtungen erkennbar sind.
- Überblick über bereits bestehende Fortbildungsmöglichkeiten und Auswertung von Erfahrungen, die damit gemacht wurden - kollegiale Fortbildung in bezug auf Kompetenzen, die in der Kursleitergruppe vorhanden sind.

Anmerkungen

- 1) Diese Perspektivität wird unterschieden durchgehalten bei K.R. Müller/J. Wittpoth/J. Knoll, Formen des Studierens von Erwachsenenbildung. PAS des DVV (bmp) Frankfurt/Bonn 1987.
- 2) Vgl. z.B. H. Tietgens, Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: Zs f. Päd 1985/5 S. 601 sowie J. Weinberg, Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: L. Beinke/L. Arabin/J. Weinberg, Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980 S. 403-424 hier S. 419
- 3) Vgl. zur Grenze der Einflüßnahme: O. Schäffter, Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflüßnahme auf andere kognitive Systeme. In: A. Claude u.a. Sensibilisierung für Lehrverhalten. PAS des DVV (bmp) Frankfurt/Bonn 1985 S. 41 - 52.
- 4) Vgl. z.B. H. Tietgens, Zur Zukunft eines Studiums a.a.O. S. 601; sowie G. Pieper/H. Tietgens/A. Venth, Anregungen zu einer Fortbildungsdidaktik. Arbeitstexte zur Berufseinführung (DVV/PAS) Bonn 1984.
- 5) Eine Anerkennung dieses "kognitiven Bruchs" hätte erhebliche Konsequenzen für die bisherigen Konzepte der beruflichen Fortbildung. So beschreibt J. Wittpoth (Zur Unterscheidung von Erststudium, Weiterbildungsstudium und Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung - Lernen an den Rändern verschiedener Diskurse. In: K.R. Müller/J. Wittpoth/J. Knoll Formen des Studierens a.a.O. S. 54) die relevanten Lernprozesse zutreffend als "Austausch je verschiedenartiger Rationalitäten", setzt dabei allerdings die kompetente Aneignung der je spezifischen Rationalität bei den Beteiligten voraus. Nur so kann er "Berufseinführung und Fortbildung insgesamt als ein Kontinuum "betrachten". (S. 67, Anmerk. (6)). Eine Anerkennung diskontinuierlicher Entwicklungen i.S. eines Übergangslernens in im-

- mer neuen Tätigkeitsfelder geht daher weniger von diskursübergreifender Verständigung aus, sondern schafft erst dessen Voraussetzungen durch eine klar strukturierende Betonung dessen, was sich als "Initiation" in eine noch fremde "Kultur" umschreiben läßt. So läßt sich Tätigkeitsfeldbezogene Fortbildung deutlicher auf Entwicklungsphasen beruflicher Sozialisation beziehen, bei der deutlich zwi-schen Formen der Praxisaneignung, systemimmanenten Reflexion und diskursübergreifender Verständigung unterschieden werden muß. Diese Auffassung wird durch Erkenntnisse aus den Einführungsseminaren der PAS für HPM an VHS gestützt, wonach der Bedarf an Orientierungswissen und Praxisreflexion sich deutlich im Verlauf der arbeitsplatzbezogenen Sozialisation verändert. (Vgl. G. Pieper/H. Tietgens/H. Venth, Anregungen zu einer Fortbildungsdidaktik a.a.O., S. 36 ff.). Eine entschlossene Berücksichtigung des Eigen-rechts der gerade anstehenden Sozialisationsphase läßt al-zeitiger Sozialisation genauer und differenzierter fassen. Parallele Enkulturation in von einander divergierenden Praxisfeldern (z.B. im berufs begleitenden Studium von neuen Mitarbeitern in der EB) ruft Phänomene von "Zwei-sprachigkeit" hervor, die in ihrer besonderen kognitiven Struktur des "Dazwischenseins" auch Fragen nach dem gülti-gen Primat eines der Relevanzsysteme ("Muttersprache") bzw. nach Identitätsstörungen in der beruflichen Entwick-lung aufwerfen.
- 6) M. Kohli, Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Köln. Zs f. Soz. u. Sozpsych. 37 (1985) 1, S. 1-29.
 - 7) K. Meyer-Drawe, Grenzen pädagogischen Verstehens. Zur Un-lösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift f. wiss. Päd. 1984/ 3 S. 249-259; hier S. 257.
 - 8) Vgl. zur aktuellen Diskussion H. Tietgens, Zur Zukunft ... a.a.O.; sowie Chr. Lüders, Der "wissenschaftlich ausge-bildete Praktiker" in der Sozialpädagogik - zur Notwendig-keit der Revision. In: Zs. f. Päd. Jg. 1987/5 S. 635-653.
 - 9) Vgl. hierzu die differenzierten Analysen in K.R. Müller/J. Wittpoth/J. Knoll über "Probleme des Studierens von Erwachsenenbildung", in denen auch die kennzeichnende Perspektivität externer Qualifizierungsbemühungen berück-sichtigt wird. Gerade K.R. Müller hebt die Bedeutung päd-agogischer Reflexion vorgängiger Sozialisation und Bil-dungsprozesse hervor, wodurch gerade Voraussetzungen für zukünftige Kompetenzen geschaffen werden.
 - 10) Aus der Perspektive der Erwachsenenbildungsforschung ent-stehen derartige Praktikerkurse in engem Zusammenhang mit der sozialen Ausdifferenzierung verfestigter Lernkon-texte. In ihnen herrscht eine spezifische Bedeutung von Lehren und Lernen, die sich als "praeonstruierter Hinter-grund" (Harney/Markowitz) in Strukturen und Prozessen so-wie orientierenden "Kontextmarkierungen" (Bateson) ein-schleift und sich dadurch systemisch steuernd auf Erwar-tungen und Verhalten auswirkt. K. Harney/J. Markowitz ver-deutlichen erwachsenenbildungstypische Lehr/Lernkontexte an der Variante des "geselligen Klientelismus". (In: K. Harney/D. Jürling/B. Kornin Professionalisierung der Er-wachsenenbildung Frankfurt/New York (Lang) 1987 S. 305-357). O. Schäffter stellt ein Spektrum von zwölf "Grund-formen des Lehrens und Lernens" vor, die als Lernkontexte ihre Relevanzen aus einem kennzeichnenden Spannungsver-hältnis zu Alltagssituationen der Umweltbereiche beziehen,

aus der sie sich als Lernorganisation herausdifferenziert haben. (In: O. Schäffter, Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. 2. Kap. Bad Heilbrunn 1984).

- 11) Versuche, diese Tätigkeitsfelder abzustecken und zu dokumentieren, finden sich vor allem in der "grauen Literatur", d.h. in Praktikerpublikationen. Als Beispiel vgl. D. Giesen/K.J. Rogge, Lernen vor Ort. Auswahlbibliographie. Dokumentation des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Soest 1987. Im gegebenen Zusammenhang interessiert hier z.B. ein umfassender Überblick über "Konzeptionen dezentraler Arbeit" und über Tätigkeitsfelder der Projektarbeit.

Erhard Schlutz / Horst Siebert (Hrsg.):
Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als
Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Universität Bremen
(Tagungsberichte Nr. 17), Bremen 1988.

Herstellung: Zentraldruckerei der Universität Bremen

Vertrieb: Universität Bremen
Druckschriftenlager
Postfach 330 440
2800 Bremen 33

Kostenbeitrag: DM 9,- (zzgl. Versandkosten)

ISBN 3-88722-176-1