

Pädagogische Experten aus eigenem Recht? Überlegungen zur Normativität der Erwachsenenbildungspraxis

Ortfrid Schöffler

1. „High Noon“ in der Erwachsenenbildung?

In unmittelbarer Wechselwirkung mit dem gegenwärtigen Prozeß der gesellschaftlichen Differenzierung wird auch das unüberschaubar vielfältig, was mittlerweile alles unter Erwachsenenbildung verstanden werden kann. Mit immer neuen Spielarten verbinden sich gleichzeitig auch sehr unterschiedliche Auffassungen von dem, was jeweils als „pädagogisches Können“ gilt. So bildet gegenwärtig die Erwachsenenbildungspraxis auf der Seite der Mitarbeiter die unterschiedlichsten „Kompetenzprofile“ aus, wobei die Bildungsauffassungen, die ihnen jeweils zugrunde liegen, kaum noch auf denselben Nenner zu bringen sind. Das mag wie eine Verfallsgeschichte klingen, läßt sich aber auch als ein faszinierender Umstrukturierungsprozeß deuten. Immerhin erreicht Erwachsenenbildung aufgrund dieser konzeptionellen Expansion über die Vielfalt ihrer Lesarten mittlerweile fast alle Lebensbereiche in sehr unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen und wird gerade deshalb zu einem wichtigen Bestandteil des gesellschaftlichen Wandels. Da sie dabei aber auch das unmittelbare Anschauungsvermögen überschreitet, erweist sie sich als Gesamtsystem zunehmend weniger identitätsstiftend. Daher bleibt neuartiges pädagogisches Können immer dann unverstanden, wenn es sich in Sinnzusammenhängen entwickelt, die sich einem tradierten Verständnis von Bildung entziehen. Folglich nützt es auch immer weniger, wenn man versucht, die vielfältigen Verständigungsbarrieren zwischen unterschiedlichen Sinnzusammenhängen der Bildungsarbeit mit übergeordneten Normierungen notdürftig zu überbrücken, um die sich auseinander entwickelnden Fähigkeitsprofile wenigstens noch auf der Ebene dogmatischer Standards verknüpfen zu können. Die Aussage: „Dies ist nun aber nicht mehr Erwachsenenbildung...“, sagt somit mehr über die Position des Urteilenden, als über allgemeingültige Anforderungen aus, die sich alle Praktiker der Erwachsenenbildung zu eigen machen könnten. Vielmehr besteht der praktische Gewinn der „neuen Unübersichtlichkeit“ gerade in einer Verdeutlichung von relevanten Differenzen. Die Verständigungsprobleme zwischen unterschiedlichen pädagogischen Kontexten sind somit als wichtige Aussagegrenzen zu akzeptieren. Erst wenn man die Unterschiede zwischen den verschiedenen Spielarten als Gewinn betrachtet, kann man den jeweiligen päd-

304

agogischen Kompetenzen, die sich in ihnen herauszubilden beginnen, gerecht werden. – Und in der Tat! Was steht da unter dem Firmenschild „Erwachsenenbildung“ mittlerweile alles kunterbunt nebeneinander:

Fachbezogene Vermittlung beruflicher Qualifikationen, Nachholen von Schulabschlüssen, arbeitsplatzbezogenes Verhaltenstraining, erwachsenengemäße Formen des Fremdsprachenerwerbs, sozialpolitisch gesteuerte Bildungshilfen, dezentrale Kulturarbeit mit ausländischen Mitbürgern, Konzepte der humanistischen Pädagogik mit methodischer Akzentuierung auf „Persönlichkeitswachstum“, Körperarbeit oder Sensibilisierung für soziale Interaktion in Kleingruppen, biographisches Lernen mit „Problemgruppen“, lebenssituationsbezogene Zielgruppenarbeit, staatsorientierte politische Bildungsarbeit, aktionsorientierte Bildungsarbeit in sozialen Bewegungen, konfessionelle Familienbildung, integrative Konzepte der Umweltbildung oder der Gesundheitsbildung, Ansätze der Frauenbildung, integrative Konzepte der Behindertenarbeit, Maßnahmen zur beruflichen, sozialen oder kulturellen Integration von Minderheiten, Bildungshilfen zur Resozialisierung und Rehabilitation u.a.m.

In jeder solcher Kontextierungen pädagogischen Handelns erschließt sich „Erwachsenenbildung“ als ein umfassender und entwicklungsfähiger „Kosmos“ von eigener Gesetzmäßigkeit und das heißt von eigener „Logik“ und eigenem „Recht“. Sofern sie sich bereits als empirisch auffindbare Tätigkeitsfelder erschlossen haben, wird man für sie als Mitarbeiter/-in nicht durch externe Ausbildungsgänge qualifiziert, sondern man findet seinen Zugang weitgehend über unregelmäßige Prozesse der „Enkulturation“, d.h. über „berufsfelderschließende Selbstqualifizierung“ (Schöffler 1988a, 1988b).

Unangefochten und weitgehend abgeschnitten von Theoriediskussionen kristallisiert sich dabei vielerorts ein Erfahrungswissen heraus, das nur in seinem besonderen Praxisfeld Gültigkeit besitzt und meist auch nur dort angemessen verstanden werden kann. Erwachsenenbildungspraxis stellt daher keinesfalls einen übergreifenden, alle Tätigkeitsfelder verknüpfenden Erfahrungsbereich dar, sondern läßt sich eher in dem Bild einer getriebenen Wasserberfläche fassen: Es bilden sich allerorts, aber meist unverbunden, insonderlich verfestigte Erfahrungszusammenhänge einzelner „Praktikerdiskurse“ heraus, die sich zunächst selbst genug sind und die zur Schaffung von sozialer Realität in der Phase ihres Entstehens keinerlei Legitimation von außen bedürfen. Sie beziehen Sinn und Zweck ihres Tuns aus ihrem unmittelbaren Handlungszusammenhang. Wer sich in diesen „Wilden Westen der Weiterbildung“ hinauswagt, trifft auf pädagogische Experten aus eigenem Recht. Wer will sich da im gegenwärtigen „High Noon der Erwachsenenbildung“ zum Sheriff aufschwingen?

2. Ende der Defizitorientierung?

Da der Differenzierungsprozeß quer zu den bisherigen Institutionalstrukturen verläuft, führt er tendenziell auch zu deren Veränderung. Durch eine Verknüpfung von Lebenssituation und Lernbiographie der Mitarbeiter/-innen der EB (zur „Biographisierung“ vgl. Gieseke 1989, Kade 1989b), mit alltäglichen Lernanlässen neuer

305

Adressatengruppen und Teilnehmer, kommt es zu einem immer komplexeren Zusammenspiel „nicht-standardisierter Lebensläufe“, das selbstgesteuerte „Bildungskarrieren“¹⁾ gleichzeitig voraussetzt und hervorruft. Durch diese kollektiven Prozesse der Individualisierung wird die didaktische Organisationsleistung formal strukturierter Weiterbildungseinrichtungen sozusagen „von innen“ her aufgelöst und läßt diese im Zuge weiterer Differenzierungsschübe schließlich zu lockeren Holding-Gesellschaften getrennter Bildungskonzepte und personengebundener Projekte werden.

Hat man diesen institutionellen Strukturwandel vor Augen, so verdient eine Studie von Martin Becher und Irina Dinter über selbstorganisierte Weiterbildungsprojekte und Kursleiterinitiativen in Berlin (West) ein überregionales und wohl auch theoretisches Interesse. Der nun vorliegende Bericht²⁾ bietet eine Übersicht über ein bislang weitgehend unerschlossenes Terrain. Hierbei werden Fragen der Konstitution von Erwachsenenbildung berührt, die auch institutionelle Probleme in einem neuen Licht erscheinen lassen.

Aus einer didaktischen Strukturanalyse von ca. 90 Projekten, in der eine Klassifizierung nach Bildungsintentionen, Lerngegenstand (Inhaltsbereiche) und der Form des Adressatenbezugs vorgenommen wird, schält sich als ein Ergebnis u.a. heraus, daß die besondere Stärke selbstorganisierter Weiterbildungsinitiativen weniger in pädagogisch-konzeptioneller Innovation besteht, durch die sie sich von den traditionellen Anbietern unterscheiden. Statt dessen wird deutlich, daß hier über konsequent personenzugewandene Organisationsformen jeweils einzelne der oben aufgezählten Aufgabengebiete eine besondere Strukturierung als pädagogische Arbeitszusammenhänge erfahren, die einerseits unmittelbar aus der Lebenslage und der persönlichen Lernbiographie der „pädagogisch Tätigen“ hervorgehen, die aber dennoch auf einer überindividuellen gemeinsamen Lebenslage beruhen, aus der sie ihre Ausdifferenzierungsdynamik beziehen. Die Entwicklung von neuartigen Kompetenzen zeigt sich daher darin, daß man hier in der Lage ist, eigene personengebundene Fähigkeiten und Interessen konsequent für die pädagogische Arbeit zu nutzen, indem man sie zum organisatorischen Relevanzfilter bei der Beurteilung der zunehmend unübersichtlicheren Weiterbildungsanlässe machen kann.³⁾

Bei der Klärung pädagogischer Kompetenzen in der Erwachsenenbildung gilt es daher zu berücksichtigen, daß es sich beim Herausbilden immer neuer Handlungsfelder weniger um „Zerfaserungsprozesse“ handelt, sondern um die Verlagerung des organisierenden Prinzips von Weiterbildung weg von der Ebene formalgegliederter Trägerverbände und übergeordneter Rahmenentscheidungen in Richtung auf tiefere Ebenen sich vielschichtig herauskristallisierender Praxisfelder und in sich geschlossener Aufgabengebiete. Hierbei wird erkennbar, was bisher schon immer latent wirksam war, aber durch die scheinbare Geschlossenheit der formalorganisatorischen Rahmenbedingungen oder durch bildungspolitische Selbststilisierungen nur überdeckt wurde: nämlich, daß sich Erwachsenenbildung notwendigerweise als ein personennahes, „födera“l strukturiertes Netzwerk konstituiert, das gerade durch diese offene Struktur vielfältigen „Suchbewegungen“ (Tietgens) von Adressaten wie von „Lehrenden“ eine pädagogische Wirksamkeit verschaffen kann, wenn sie diese in organisierte Lernprozesse zu transformieren versteht. Genauere Einblicke in selbstorganisierte Arbeitszusammenhänge der Erwachsenenbildung radikalisiert daher die Frage nach den Konstitutionsbedingungen organisierten Lernens außer-

halb von Schule und Erstausbildung. Sie ermutigen zu einer Revision von Professionalisierungskonzepten, die sich ausschließlich an objektivierbaren Qualifikationszuschreibungen orientierten.

Immerhin war die bisherige Diskussion zur Professionalisierung derartig auf die Klärung der „Preisfrage“ abonniert, was Bildungspraktiker alles können sollten, um das breite Spektrum der an sie gerichteten Erwartungen zufriedenstellend zu erfüllen, daß dabei die Vergewisserung zu kurz kam, was sich in der konkreten Alltagspraxis bereits an pädagogischen Kompetenzen herausgebildet hatte. Daher werden als notwendige Ergänzung Ansätze einer hermeneutischen Bestimmung pädagogischer Kompetenz aus der Perspektive der Alltagspraxis immer dringlicher. Man wird dabei deutlicher zwischen zwei gegensätzlichen Wahrnehmungsweisen unterscheiden müssen: nämlich zwischen objektivierenden Fremdbeurteilungen und tätigkeitfeldspezifischem „Selbstausdruck“ der pädagogischen Praxis. So, wie das Verhältnis zwischen „normativem und interpretativem Paradigma“ für Konzeptplänen der Zielgruppenarbeit und Zielgruppenentwicklung (Mader/Weymann 1979) pädagogisch für die Angebotsplanung fruchtbar gemacht werden konnte, so läßt es sich nun für die eigene institutionelle Selbstvergewisserung nutzen.

3. Die Perspektivendifferenz zwischen Außen und Innen: „Qualifikation“ und „Kompetenz“

Wenn die Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung das Spannungsverhältnis zwischen normativem und interpretativem Paradigma zur Verschränkung der Perspektiven unterschiedlicher Diskurse aufnehmen will, so muß die Frage nach pädagogischen Kompetenzen zunächst als Problem divergierender Weisen der Realitätskonstruktion gefaßt werden. Reflexion auf Perspektivendifferenz bei der Rekonstruktion von Fähigkeitsprofilen verlangt als ersten Schritt die Klärung der je spezifischen Positionalität, die der jeweiligen Realitätsbeschreibung zugrunde liegt. Aber wer davon überzeugt ist, daß seine Sicht von Erwachsenenbildung die einzig vernünftige und im Grunde die selbstverständlichste Sache der Welt ist, für den stellt bereits diese Relativierung seiner Sicht, die nun als nur eine unter vielen anderen möglichen erkennbar wird, eine erhebliche Kränkung dar. So geht es bei Auseinandersetzungen um „pädagogisches Können“ in der Erwachsenenbildung immer auch darum, erst einmal die Verabsolutierung der eigenen Sichtweise aufzulösen. Erst dann wird die Legitimität der von ihr abweichenden Auffassungen erkennbar. Eine derartige Offenheit wird gern mit Beliebigkeit verwechselt und fällt gerade bei einem normativen Wissenschaftsverständnis nicht leicht. Dennoch bieten auch die Wissenschaften nur (Sonder-)Perspektiven und können nicht als Schiedsrichter bei der „sozialen Konstitution der Wirklichkeit“ eingesetzt werden. Jede Auffassung von „pädagogischer Kompetenz“ bringt daher einen besonderen Standort zum Ausdruck, von dem aus Weiterbildungspraxis in einer besonderen Weise wahrgenommen und bewertet wird. Grundsätzlich läßt sich hierbei zwischen einer Außen- und einer Binnenperspektive unterscheiden.

– Die *Außenperspektive* umfaßt Beschreibungsformen, die über Generalisierungen und (Selbst-)Objektivierungen ihrer Aussagen eine Distanzierung vom Alltagsverständnis und von subjektiven Erfahrungsweisen ermöglichen sollen.

- Die *Binnenperspektive* umfaßt Beschreibungformen, die unmittelbares Engagement voraussetzen und hierbei eine Enkulturation in implizit wirksame Sinnzusammenhänge pädagogischen Erfahrungswissens ermöglichen, die soziale Integration in berufliche Arbeitszusammenhänge erforderlich machen und hierdurch die biographische Entwicklung mit der Herausbildung eines tätigkeitsfeldbezogenen Selbstverständnisses (Selbstausdruck) verzahnen.

Beide Perspektiven der Wahrnehmung und Beschreibung von pädagogischer Realität schließen sich bei aller Gegensätzlichkeit nicht aus, sondern bedingen einander. Daher ermöglicht die Reflexion auf die Differenz zwischen beiden Weisen der Wirklichkeitskonstitution eine größere „Tiefenschärfe“ bei der Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit der Weiterbildungs-Praxis. Dies läßt sich an zwei Mustern pädagogischer Selbstbeschreibung, nämlich an den Konzepten „Qualifikation“ und „Kompetenz“ konkretisieren.

Bei der Gegenüberstellung beider Begriffe wird davon ausgegangen, daß *Qualifikationen* normative Zuschreibungen (bzw. selbstobjektivierende Selbstzuschreibungen) enthalten, die aus einer funktionalen Aufgabenanalyse abgeleitet werden, so daß sich hierdurch unabhängig von den Akteuren, solche Fähigkeiten und Fertigkeiten definieren lassen, die „zur Bewältigung“ einer vorgegebenen Aufgabe objektiv erforderlich erscheinen. Das hierdurch erstellte Qualifikationsprofil i.S. objektiver Erfordernisse bildet schließlich das normative Raster, durch das ein Vorhandensein relevanter Fähigkeiten bei möglichen Mitarbeiter(n)/-innen überhaupt erst festgestellt bzw. ihr Fehlen als Defizit bewertet werden kann. Die personenunabhängige Aufgabenanalyse konstituiert daher erst das, was als Qualifikation zu gelten hat. Wiltrud Gieseke fordert hierzu eine „Bezugswissenschaft“, von der diese handlungsanleitenden und identitätsstiftenden Standards praxisbezogen erarbeitet und über Fortbildung vermittelt werden können (Gieseke 1988, 11).

Kompetenz hingegen wird verstanden als eine kontextgebundene, personale Fähigkeit, das implizit emergierende Regelsystem eines pädagogischen Handlungskontextes situativ zu vergegenwärtigen und hierbei einen spezifischen Bedeutungszusammenhang von Lehren und Lernen (Schäffer 1984a) über situationsangemessenes Handeln so zu „realisieren“, daß hierdurch Lernanlässe erkennbar werden, die sich in individualisierte Schritfolge des Lernens auflösen lassen. Das Wechselspiel von konventioneller „Passung“ zwischen Lehrenden und Lernenden einerseits und fachlicher Gegensteuerung der Lehrenden gegen die Vorerwartungen der Lernenden andererseits (Siebert/Gerl 1975, 55 ff.) schließt gezielten Regelbruch mit ein. Dennoch setzt gerade eine kompetente Abweichung von den normativen Erwartungen der Teilnehmer ein sensibles Wahrnehmen des impliziten Regelsystems voraus, von dem sich die Teilnehmer bisher leiten ließen. Entscheidend ist bei dieser Definition daher, daß pädagogische Kompetenzen sowohl der „makro-didaktisch“ disponierenden Mitarbeiter/-innen, als auch der „mikro-didaktisch“ Lehrenden nur dann Umsetzungschancen erhalten, wenn komplementär dazu auch entsprechende Kompetenzen bei den Adressaten, Teilnehmern oder Zielgruppen i.S. von „pädagogischer Aneignungskompetenz“ entwickelt werden können. Nur dann funktioniert das „Schlüssel-Schloß-Prinzip“ kompetenten Handelns. Die Tatsache, daß beide Kompetenzformen ohne die jeweils andere Seite nicht denkbar sind, verweist darauf, daß pädagogische Kompetenz nicht allein „von einer Seite her“ definiert werden kann, sondern als „systemischer Konstitutionszusammenhang“ konzipiert werden

muß. Pädagogische Kompetenz beruht daher auf dem voraussetzungsvollen Umstand, daß sich in einem konkreten Interaktionszusammenhang zwischen der Perspektive pädagogischer Intentionalität der Lehrenden und der Aneignungsperspektive der Teilnehmer ein empirisch vorfindbares „Feld des Lehrens und Lernens“ herausgebildet und verfestigt hat. In ihm wird (mit welchem Ergebnis auch immer) über Verhalten aushandelbar (und institutionalisierbar), was hier als lernförderlich gelten soll und was nicht. Derartige normative Prozesse der Sinnkonstitution lassen sich über externe Qualifikationszuschreibungen nur unzureichend berücksichtigen, sondern benötigen zu ihrer Thematisierung handlungshermeneutische Vorgehensweisen (siehe S. Kade 1990).

Tätigkeitsfeldspezifische Kompetenz steht daher in unmittelbarem Zusammenhang mit latenten Normierungen in Bezug auf situativen Selbstausdruck beim Zusammenspiel zwischen Teilnehmern und pädagogischen Mitarbeiter(n)/-innen. Explizierbar wird es im praktischen Handeln meist erst dann, wenn das kognitive Zusammenspiel („matching“) mißlingt und die situativen Verhaltenserwartungen enttäuscht werden. Deshalb ist z.B. „Nicht-Teilnahme“ als Ablehnen von Angeboten oder auch das Wegbleiben bei mißlingender Passung für die Analyse der Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenbildung häufig aussagekräftiger als das Faktum der Teilnahme.

Für Fragen der Professionalität in der Erwachsenenbildung sind *Unterschiede in der Normalität* von Qualifikation und Kompetenz in der hier skizzierten Fassung von hohem Interesse: Es geht um das Spannungsverhältnis zwischen extern zugeschriebener Lehrbefähigung und dem Eigenrecht der Praxis. Manches Scheitern von Praktikern mit guter Formalqualifikation verweist darauf, daß es nicht von vornherein ausgemacht ist, welche der beiden Normierungen strenger und anspruchsvoller wirkt!

4. Hermeneutische Wege zur Selbstklärung

Pädagogische Kompetenz muß somit als ein relationaler Begriff gefaßt werden, der neben besonderen personalen Fähigkeiten zu situationsadäquatem Handeln gleichzeitig ihr dialektisches Verhältnis zur Aneignungskompetenz der Bildungsadressaten sowie zur Sinnstruktur des betreffenden sozialen Kontextes aufzunehmen vermag.

Im Anschluß an Brontfenbrenner (1990) kann daher sowohl die Abgrenzung des Kompetenzbegriffs von universellen Qualifikationsanforderungen als auch seine Anbindung an kontextspezifische Bedeutungsstrukturen noch erheblich radikalisiert werden, um seinem Unterschied zu aufgabenbezogenen Rollenzuschreibungen gerecht werden zu können.

„Kompetenz“ i.S. eines komplexen Zusammenspiels kognitiver Prozesse konstituiert sich erst auf der Basis eines spezifischen Sinnzusammenhangs, und das meint: Ohne den entsprechenden sozialen Kontext verliert auch „Kompetenz“ ihre spezifische Bedeutung und Wirksamkeit. Um Kompetenz zu bestimmen, bedarf es daher einer sinnstiftenden Rekonstruktion der sie begründenden Kontextierung, d.h. es bedarf der Selbstdeutung eines abgrenzbaren, eigener Logik folgenden Sinnbezirks.

So ließ sich in Forschungen zur „Ökologie kognitiver Entwicklung“ belegen, daß sich (für den externen Beobachter) strukturgleiche kognitive Prozesse (z.B. Problemlösungsvermögen) in ihrer Effizienz erheblich unterscheiden, je nachdem welche Funktion sie in dem sozialen Kontext erfüllen, dessen Bestandteil sie waren (vgl. Bronfenbrenner 1990, 111).

Überall dort, wo man es in Tätigkeitsfeldern mit weitgehend standardisierten und sozial präferierten Situationen zu tun hat, erhält die Kontextabhängigkeit von Kompetenz eine für externe Beobachter nur sekundäre Bedeutung. Hier erweisen sich Qualifikationsbestimmungen als adäquat. Eben diese Voraussetzung trifft nun auf die Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung gerade nicht zu. Ihre strukturelle Offenheit zwingt immer wieder zur Vergewisserung, welcher Bedeutungszusammenhang von „Lehren und Lernen“ (Schäffler 1984a) gerade Relevanz beansprucht und welche Fähigkeitsprofile hierdurch in den gegenseitigen Verhaltenserwartungen der Akteure aktualisiert werden. So sind die Konstitution und die Bedeutung von Lernanlässen in der Erwachsenenbildung weit mehr in die „Netze der Lebenswelt“ (Waldenfels) der Teilnehmer und der Mitarbeiter verstrickt, als dies eine funktionalisierende Aufgabenbeschreibung wiederzugeben vermag.

Hierzu bieten die Studien von Jochen Kade (1985, 1989a, 1989b) reichliches Material, aus dem im einzelnen nachvollziehbar wird, daß organisiertes Lernen von Erwachsenen über eine äußerst differenzierte Synchronisierung biographischer Entwicklungen zwischen Lehrenden und verschiedenen Adressatengruppen schließlich auch zu neuen Mustern sozialer Identität („Karrieren“) führt. Dies hat erhebliche Konsequenzen in bezug auf die Bestimmung von pädagogischer Kompetenz. Nicht zufällig kommt daher Kade zu ähnlichen Einschätzungen wie den hier skizzierten:

„Vor dem Hintergrund der aufgewiesenen Biographisierung der Kursleiterfähigkeit kann Professionalisierung also nicht heißen, daß Kursleiter ein pädagogisches Selbst- und Handlungsbewußtsein erst erwerben müßten. Sie verfügen bereits darüber, auch wenn aus der wissenschaftlichen Beobachterperspektive die in den Interviews dargestellte Kurspraxis durchaus in mancher Hinsicht kritikwürdig erscheint. Aber darin ist die Möglichkeit ihrer Veränderung nicht bereits impliziert. Man kann sogar vermuten, daß die Veränderung des Selbstverständnisses der Kursleiter kontraproduktiv ist, weil es in hohem Maße biographisch bedingt ist. Denn die Biographien der Kursleiter sind eine wesentliche Ressource, damit auch Bedingung ihrer Tätigkeit, und zwar in motivationaler und qualifikatorischer Hinsicht“ (Kade 1989b, 160).

Nun wäre es allerdings eine unzulässige Verkürzung, wenn man tätigkeitsfeldspezifische pädagogische Kompetenzen ausschließlich auf biographische Faktoren einzelner Mitarbeiter/-innen zurückführen wollte. Vielmehr gilt es, die biographischen Entwicklungsverläufe aller Beteiligten in ihrem systemischen Zusammenhang zu verstehen, d.h. z.B. in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Differenzierung und daran anschließende subkulturelle Sinnzusammenhänge (vgl. dazu Schäffler 1987).

„Erwachsenenbildung“ bietet als pädagogisches Tätigkeitsfeld sowohl auf der Seite der „Lehrenden“ als auch auf der Aneignungsseite durch die Teilnehmer in ihren vielfältigen Varianten „reflexive Mechanismen“ (Luhmann 1970, Schäffler 1984b) für die Verarbeitung immer neuer Schübe gesellschaftlicher Differenzierung. Was in

diesen besonderen Zusammenhängen jeweils „pädagogische Kompetenz“ darstellt, läßt sich nicht mehr universell für das gesamte Funktionssystem Weiterbildung bestimmen. Dies führte nur zu groben Pauschalierungen, die gerade der Reflexionsfunktion auf gesellschaftliche Differenzierung und Individualisierung zuwiderlaufen würden.

Daher bedarf es eines Begriffs pädagogischer Kompetenz, der dazu zwingt, das sich implizit herausbildende Regelsystem eines pädagogischen Relevanzbereichs in bezug auf Lehren und Lernen auf der Ebene unmittelbarer sozialer Interaktion zu rekonstruieren. Nur in dem ihnen eigentümlichen sozialen Konstitutionszusammenhang erhalten pädagogische Kompetenzen ihren Sinn und ihre Legitimität. Nur hier erweisen sie sich als unabgeleitet, d.h. als „Kompetenzen aus eigenem Recht“. Die Aufgabe der Erwachsenenbildungsforschung besteht daher in Verbindung mit pädagogischer Fortbildung vor allem darin, die mit der Lernbiographie der Mitarbeiter/-innen eng verknüpften Kompetenzen als professionelle Stärke reflektieren und explizieren zu lernen. Hierzu bieten sich handlungshermeneutische Ansätze⁴⁾ wie „Interpretationswerkstätten“ und Methodenkonzeptionen wie tätigkeitsfeldbezogene Supervision an.

Anmerkungen

¹⁾ Zum Karrierebegriff, vgl. Hamey 1986; Schorr 1987.

²⁾ Vorläufiger Enderbericht zum berлиндienlichen Forschungsprojekt „Zukünftiger Arbeitsplatz Weiterbildung in Berlin (West) jenseits von öffentlichen Planstellen“. Vgl. auch den Bericht auf S. 348 ff. dieses Heftes

³⁾ Vorgelegt von Irina Dinter und Martin Becher. Betreuender Professor: Joachim Dikau. Institut für Arbeits- und Berufspädagogik der FU Berlin, Arminiallee 9, 1000 Berlin 33.

⁴⁾ Hieraus folgt, daß Tendenzen der Verstärkung subjektiver Aneignung von Bildung und der Biographisierung von Kursleiterfähigkeit, wie sie in den Publikationen von Jochen Kade eindrucksvoll herausgearbeitet und empirisch belegt wurden, im Bereich der Volkshochschulen bisher nur an Einzelpersonen festgemacht werden können, während sie in selbstorganisierten Formen der Erwachsenenbildung zum Prinzip der Institutionalisierung werden. ⁴⁾ Vgl. hierzu Sylvia Kade, Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990.

Literatur

- Becher, M./Dinter, I.: Zukünftiger Arbeitsplatz. Weiterbildung in Berlin (West) jenseits von öffentlichen Planstellen (vorläufiger Enderbericht). Berlin 1990. Vgl. auch im Berichtsteil. Bronfenbrenner, Uri: The Ecology of Cognitive Development. In: Zs f. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 10. Jg. 1990/2, S. 101-114.
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg 1989.
- Gieseke, W.: Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: dies. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 11-27.
- Harney, K.: Der Volkshochschulteilnehmer als subjektiver Karrierist. In: Hess. Bl. f. Volksbildung 1986/1, S. 44-52.
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1988.
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989¹⁾ (1989a).
- Kade, J.: Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989¹⁾ (1989b).
- Kade, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990.
- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. 1 Opladen 1974 (4. Aufl.), S. 92-112.

- Mader, W./Weymann, A.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H.: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Ballmannsweiler 1979, S. 346-376.
- Schäffer, O.: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. 2. Kap.: Grundformen des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1984, S. 53-109 (1984a).
- Schäffer, O.: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 1984/3, S. 249-272 (1984b).
- Schäffer, O.: Lernen als Ausdruck von Widerstand. Die gesellschaftliche Funktion alternativer Gruppen, ihre Bedeutung für die Subjektivität ihrer Mitglieder und mögliche Konsequenzen der Interpretation zur Rekonstruktion. In: Ebert, G. u.a.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bd. 2: Von Bonn/Frankfurt/M. 1987, S. 67-97.
- Schäffer, O.: Entwicklung und Erwerb berufsfieldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Überlegungen zur Organisation praxiserschließender Selbstqualifizierung. In: Schluiz, E./Siebert, H.: Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Uni Bremen (Tagungsber. Nr. 17) Bremen 1988a, S. 188-210.
- Schäffer, O.: Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988b, S. 76-117.
- Schorr, K.-E.: Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: Harney, K./Jütting, D./Köring, B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt usw. (Lang) 1987, S. 276-304.
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.

Studium und Fortbildung für die Professionalität

Hans Tietgens

Alle reden von Trainern. Ihre Wortführer haben auch die Vokabel Bildung in Beschlag genommen. Noch aber gibt es eine ländergesetzlich geförderte Erwachsenenbildung. Da ihre rechtliche Verankerung wohl erwogene und real bemerkbar werdende Gründe hat, ist sie allein mit Marktgeschrei nicht aus der Welt zu schaffen. Allerdings wird sie auf ihre Qualität achten müssen. Diese wird nicht zuletzt durch die Kompetenz der in der Erwachsenenbildung Tätigen bestimmt. Woran diese sich zeigt, ist indes nicht einfach zu sagen. Bei der Vielfalt der Funktionen und der institutionellen Verklüftung können die Aufgaben der Mitarbeiter recht unterschiedlich sein. Immerhin scheint im Hinblick auf die Anforderungen ein gewisser Konsens erreicht. Von welcher Art die Arbeit in der Erwachsenenbildung auch ist, sie verlangt Professionalität, nicht in berufsständischem Sinne gemeint, sondern in bezug auf die verlangten Kompetenzen. Sie sind nicht im Zuge des Angelerntwerdens zu erwerben. Dazu gehört vielmehr ein wissenschaftlich fundiertes reflexives Wissen und die Fähigkeit, es situationsgerecht wirksam zu machen.

Was von in der Erwachsenenbildung Tätigen erwartet wird, ist nicht in einem Katalog von Handlungsanweisungen zu erfassen. Von außen sieht es oft so aus, als sei, wenn methodisches Vorgehen unter Handlungsdruck erfolgt, Intuition im Spiel oder trainiertes Kommunikationsgeschick, wenn in einer Verhandlung schnell reagiert werden muß. Das dahinter stehende Wissen von gesellschaftlichen Faktoren und menschlichen Regungen bleibt unsichtbar, so lange das Handeln situationsgerecht erscheint. Was aber gekonnt sein will, ist ein treffendes Relationieren zwischen dem Bestand eines veralgemeinerten Wissens und dem zu bearbeitenden Fall. Es ist die Suche nach den Passungen, die professionelles Handeln kennzeichnet, und dies gilt auf der makrodidaktischen Ebene des Planungshandelns genauso wie für die mikrodidaktische Ebene des Unterrichts, Moderierens, Beraters.

So sinnfällig der Anforderungstypus auch erscheint, so wenig ist gesichert, wie diese Relations- und Relevierungskompetenzen vermittelt werden können. Offensichtlich geht es um ein Bewußtwerden der Wirklichkeitsstrukturen und um die Sensibilität für die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dazu verhilft die Praxisbeobachtung allein nicht, dafür will vielmehr reflektiert sein, worauf der Blick dabei zu richten ist. Eben