

Literatur

- Arnold, R.: Be
Arnold, R. (Hr
Arnold, R.: Sc
Wirtschaft
de Sully, G./S
Epanbeck, J/
Graßner, G.:
der Weltleit
Werkstatte
dung, Wiss
Herzer, H. u.a.:
Kade, J.: Gestö
Kaiser, A.: Schi
Meueler, E.: Die
Nagl, O.: Oberk
Kon. In: Nu
tur/Mai 199
Peters, S.: Arbei
Siebert, H.: Erw
Siebert, H.: Lern
Siebert, H.: Lern
Stephan, P.: Po
DIN/ISO 3000

Ottfried Schäffer

Zugänge zur erwachsenenpädagogischen Ausbildung

Vorschlag zu einer Systematisierung – Thesenpapier Ausgangsthese:

Die bisherigen erwachsenpädagogischen Studiengänge setzen eine fiktive "Einheit der Erwachsenenbildung" voraus und konnten daher ihren sich ausdifferenzierenden Gegenstandsbereich immer weniger gerecht werden. Das schuf zunächst Identitätsprobleme, rief aber auch Zielkonflikte hervor, die stark zur Diffusität des Studiums beitrugen.

Im Folgenden wird daher vorgeschlagen, sich der Vielschichtigkeit von Erwartungen an ein Studium der Erwachsenenpädagogik dadurch bewußter zu stellen, daß man dabei auch solche Verwendungsbereiche mit in den Blick nimmt, die bei der Ausbildung von Erwachsenenpädagogen bisher nur wenig beachtet wurden und in denen daher gehende Weise beantwortet werden.

Im Folgenden wird Thesehaft dargestellt, daß sich analog zu Bezugsbereichen erwachsenpädagogischer Theoriebildung entsprechende Adressatenbereiche von erwachsenpädagogischer Ausbildung bestimmen lassen. Ein Hochschulstudium darf sich jedoch nicht auf einen dieser Teilaspekte beschränken, sondern hat zunächst eine Grundqualifizierung als systematisches Orientierungswissen zu vermitteln; daran anschließend und vertiefend sind dann unterschiedliche Studienausrichtungen zu ermöglichen, die sich auf differente Verwendungsbereiche erwachsenpädagogischer Qualifikation beziehen, die für die anstrebten Tätigkeitsfelder der Studierenden typisch sind.

1. Kontexte erwachsenenpädagogischer Theoriebildung

Jede sozialwissenschaftliche Theoriebildung findet einen möglichen Bezugsrahmen grundsätzlich in drei Formen:

- in der Orientierung am Wissenschaftssystem, bzw. genauer an einer ihrer Teildisziplinen und der dort gegebenen Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse (*Wissenschaftliche Theorie*)

- in der Orientierung an spezifischen, gesellschaftlichen Werten und eines daran anschließenden universellen Systems von Handlungsnormen (*Professionstheorien*)
 - in der Orientierung an der Sinnstruktur spezifischer Handlungskontexte, Organisationskulturen oder stabiler sozialer Milieus (*Reflexionstheorien*)
- Überträgt man diese Differenzierung auf erwachsenenpädagogische Theoriebildung, so läßt sich Erwachsenenpädagogik in ihren theoretischen Bemühungen, aber auch in daran anschließender Forschung und Lehre als breites Spektrum unterschiedlichster Interessen und Fähigkeiten rekonstruieren und damit realistischer als bisher auch in ihren Gegensätzlichkeiten verstehen.

EB-Theorie erscheint hierbei in mehrfacher Bedeutung, so z.B.

- als Aussagebereich innerhalb des **Wissenschaftssystems**.
Sie findet hier Sinn und Bedeutung im Rahmen einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder in einem interdisziplinären Subsystem. Entscheidend ist dabei, daß ihre Forschungsfragen, ihre Problemstellungen, die Begriffe und das in allem enthaltene Erkenntnisinteresse *aus* dem Sinnkontext und *für* den Verwendungskontext des Wissenschaftssystems gedacht sind. Ihr möglicher Nutzen für die Praxis ist in diesem Sinnzusammenhang irrelevant, d.h. ist kein Kriterium für Erkenntnis, braucht aber nicht ausgeschlossen werden.
- als **Professionstheorie**.
Sie orientiert sich in diesem Fall an bildungs- und beruflpolitisch begründeten Zielen der Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Handlungsfelder und der Sicherung von Professionalität ihrer Akteure. Als wissenschaftliche Teildisziplin hat sie eine rationale Handlungsempfehlung und damit die Legitimationsgrundlagen in einem gesellschaftlichen Teilbereich zu gewährleisten.
- als **Reflexionstheorie**.
Unabhängig vom Ziel einer Professionalisierung neuer gesellschaftlicher Handlungsfelder kann erwachsenenpädagogische Theoriebildung auch Funktionen der Selbstthematisierung und der Selbstbeschreibung grundsätzlich für alle denkbaren Varianten von Lehren und Lernen mit Erwachsenen erfüllen. Theorie hat hier den Charakter einer den Alltag begleitenden, beiläufigen Diskursleistung, die eine hierzu geeignete Begrifflichkeit, aber auch die dazu erforderliche Konnotation aufzuweisen hat. Reflexionstheorien ermöglichen, daß bislang latent wirksame Wahrnehmungs-Deutungs- und Handlungsmuster der pädagogischen Praxis nun einer bewußten Wahrnehmung zugänglich, sprachlich rekonstruierbar und damit kommunikationsfähig werden. Theoriebildung dient in diesem Zusammenhang der Überwindung von pädagogischen Handlungszielen und der Zielerreichung einschließlich ihrer Optimierung. Ihre Stärke besteht in der engen Bindung an einen spezifischen Handlungskontext der Bildungsarbeit und ihren normativen Prämissen, den sie nicht überschreitet.

2. Adressaten erwachsenenpädagogischer Studiengänge

Vor dem Hintergrund der drei Kontexte von Theoriebildung lassen sich gegenständliche Erwartungen an ein Studium der Erwachsenenpädagogik auseinandehalten:

1. Ausbildung von **Wissenschaftler*innen** für die Teildisziplin **Erwachsenenpädagogik**.

Ziel der Ausbildung ist es, mit dem Studium eine fachliche Qualifikation zu vermitteln, die eng verbunden ist mit einer Einkulturation in das soziale Subsystem der Erziehungswissenschaft und ihrer „scientific community“. Tätigkeitsfelder, auf die das Studium vorbereiten soll, liegen in der **Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung** und Lehre mit dem **wissenschaftlichen Gegenstand Erziehungswissenschaften**. Hierzu hat es neben systematischem Wissen auch Kenntnis und Verständnis für Positionen und Rollenforderungen im Wissenschaftssystem zu vermitteln und darüberhinaus auch praktische Zugangsmöglichkeiten zu bieten.

2. Ausbildung von **Professionellen** für Institutionen und Tätigkeitsfelder der Weiterbildung

Erwachsenenpädagogik erhält hier den Status eines Fachberufs im Sinne von fachlichen Spezialisten für das organisierte Lernen mit Erwachsenen. Die Fachlichkeit des Berufs kommt einerseits in Kompetenzprofilen bei seiner Ausbildung zum Ausdruck (in den disponierend-organisierenden Tätigkeiten, bei konzeptioneller Entwicklung von Angeboten oder bei bildungspolitischen Entscheidungsprozessen). Das „Fach Erwachsenenpädagogik“ kann aber auch thematischer Gegenstand von Lehrtätigkeit sein (im sog. Pädagogik-Unterricht, in der Fortbildung, bei Praxisberatung oder Entwicklungsbegleitung).

3. Vermittlung erwachsenenpädagogischer **Ergänzungsqualifikation**

Eine bedeutliche Verengung der bisherigen Ansätze einer erwachsenenpädagogischen Qualifizierung bestand darin, daß ausschließlich Tätigkeitsfelder in den Blick genommen wurden, in denen erwachsenenpädagogisches Handeln „professionalisierungsbedürftig“ erschien. Gleichzeitig war man sich aber auch bewußt, daß der wissenschaftlich ausgebildete „Experte für Erwachsenenlernen“ nicht die Normalform im Berufsstand der Bildungspraxis darstellen kann. Bei der wissenschaftlichen Ausbildung systematisch auf der acht gelassen wurde daher das breite Spektrum von Berufstätigkeiten und von Arbeitsfeldern, die ihre fachliche Identität einerseits an „hoch-pädagogischer“ Berufsrollen orientieren, für die aber andererseits erwachsenenpädagogische Handlungskompetenz als wichtige **zusätzliche Anforderung** verstanden wird.

Bei genauem Hinsehen sind es nun gegenwärtig gerade diese Praxisfelder, in denen der Bedeutungszuwachs von Erwachsenenbildung zum Ausdruck gelangt und wo erwachsenenpädagogische Kompetenz z.B. als Qualitätsproblem in die Diskussion gerät. Auf diesen offensichtlich Bedarf an Reflexions- und Handlungskompetenz muß dringend angemessen geantwortet werden. Er muß mit den bisherigen Ausbildungsformen für Erwachsenenpädagogen eng verknüpft werden, um einem weiteren Auseinanderfallen des Weiterbildungssystems entgegenzuwirken.

Beispiele für wissenschaftliche Studiengänge, in denen erwachsenenpädagogische Studienanteile als Ergänzungsqualifikation nachgefragt wird, sind an der Humboldt Universität Berlin:

- Medizin- und Pflegepädagogik
- Betriebliche Weiterbildung
- Pädagogische Informatik
- Rehabilitationswissenschaft

Es ist daher notwendig, neue Zugangsmöglichkeiten für diejenigen Gruppen von Studierenden zu erschließen, die im Rahmen ihres jeweiligen Fachstudiums eine erwachsenenpädagogische Grundqualifikation erwerben wollen, die für ihr angestrebtes Berufsfeld passungsfähig ist.

3. Perspektiven eines Verwendungssituationsbezogenen Studiums der Erwachsenenbildung

Es stellt sich nun die Aufgabe, bei den Studiengängen Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung die skizzierte Ausdifferenzierung von Studieninhalten und möglichen Verwendungsbereichen strukturell zu berücksichtigen. Problematisch, aber auch praktisch kaum realisierbar, wäre es, für jeden der Teilbereiche getrennte Studienangebote zu konzipieren und als in sich geschlossene Studiengänge zu installieren. Strukturell vorgebahnt ist dies leider bereits z. B. im Magister-Studiengang (Wissenschaftler-Nachwuchs), Diplom-Studiengang (Professionelle Fachexperten) Zusatzstudium, Fernstudium oder Kontaktstudiengänge Erwachsenenbildung (Zusatzqualifizierung). Mit dem Versuch, die Ausdifferenzierung der Praxis in der Studienorganisation in Form getrennter Teilbereiche widerspiegeln zu lassen, handelt man sich jedoch eine Zersplitterung ein, die weder der Erwachsenenbildung als Disziplin, noch der Wirksamkeit der Lehre zugute käme. Wichtig ist schließlich, daß die Studierenden bereits an der Hochschule das gesamte Spektrum der Weiterbildung kennenlernen, um es schließlich zu überblicken und zu reflektieren zu können. Wir plädieren daher für eine integrierte Lösung, die gleichzeitig die Unterschiedlichkeit der Studieninteressen und die Vielfalt der angestrebten Verwendungsmöglichkeit zu berücksichtigen vermag.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist daher ein allgemeines erwachsenpädagogisches Qualifikationsprofil, das der beschriebenen Differenzierung als gemeinsame Basis zugrundegelegt wird. Diese allgemeine erwachsenpädagogische Qualifikation ist Richtziel unserer Studienkonzeption; sie hält sich zunächst unabhängig von spezifischen Erwartungen und Interessen der verschiedenen Anwendungsbereiche, bildet aber den Ausgangspunkt für mögliche Verteilungsrichtungen, die von den Studierenden gewünscht werden.

Gleichzeitig müssen (und können) wir davon ausgehen, daß sich die Vielfalt der Zugänge zum Studium bereits faktisch in der Realität unserer Lehrveranstaltungen niederschlägt, so daß sie über die soziale Zusammensetzung der Studierenden erfahrbar und als wichtige empirische Informationsquelle von allen Beteiligten genutzt werden kann. Mit der erwachsenpädagogischen Grundqualifikation bauen wir daher Brücken und Querverbindungen zwischen bisher getrennten Bereichen der EB/WB; wir vermitteln eine gemeinsame begriffliche und konzeptionelle Basis, die u. a. ein fachliches Begriffs- und Darlegungssystem bietet, in dem sich die unterschiedlichen Erfahrungen- und Handlungskontexte systematisch aufeinander beziehen und auch theoretisch reflektieren lassen. Hierdurch werden einerseits die unterschiedlichen Verwendungssituationen erwachsenpädagogischen Handelns thematisierbar, empirisch beschreibbar- und systematisch vergleichbar. Andererseits wird ein Orientierungsrahmen geboten, in dem die unterschiedlichen Rollenforderungen und die notwendigen handlungsfeldspezifischen Kompetenzen als spätere berufliche Verwendungsbereiche bearbeitet werden können. Für diesen Transfer jedoch suchen wir gegenwärtig noch geeignete hochschuldidaktische Lösungsmöglichkeiten.

Mathias Trier Zur Professionalisierung von Lehrenden der beruflichen Weiterbildung in Ostdeutschland Sozialökonomische Wandlungen als Katalysator von Professionalisierung

Der gesellschaftliche Transformationsprozeß hat dem ambivalenten Verlauf der Verberuflichung der Tätigkeit des Erwachsenenbildners neue Momente hinzugefügt. An dieser Stelle wird nur der Neuaufbau der beruflichen Weiterbildung betrachtet. An die Folgen für den Professionalisierungsprozeß befragt. Dies erscheint gerechtfertigt zu sein, da sich auf diesem Gebiet besonders dramatische und widersprüchliche Veränderungen vollzogen haben und vollziehen, die nicht nur die Weiterbildner betreffen, sondern insbesondere Möglichkeiten und Grenzen der Einflüsse beruflicher Weiterbildung auf Berufs- und Lebensverläufe.

Die berufliche Weiterbildung wirkt in die sozialen Umgestaltungen hinein, ohne sie etwa steuern zu können und ist gleichzeitig selbst Objekt dieser Veränderungen. Die sich ansonsten eher unmerklich vollziehenden Abläufe in der Entwicklung von Erwachsenenbildung haben sich an dieser Schnittstelle sozialer Entwicklung beschleunigt, zeigen extreme Erscheinungen und treten ins Blickfeld einer kritischen Öffentlichkeit.

Die Professionalisierung der beruflichen Weiterbildner scheint in erster Linie durch den Druck der Praxis gekennzeichnet zu sein, gleichzeitig die dem Transformationsprozeß geschuldeten Probleme und die notwendigen Modernisierungsprozesse in ihren Kontexten für die Modernisierung der beruflichen Bildung zu bewältigen. Die Suche nach der bewegenden Idee wandelnden Unternehmens- und Produktionskonzepten entspricht und die in der Forderung nach Entwicklung beruflicher Kompetenz ihren Ausdruck findet (Meyer-Dohm 1991, S. 22 ff.), wirkt tiefgreifend für das Berufsverständnis der Weiterbildner. Sie müssen sich mit diesen Konzepten und ihren Rückwirkungen auf die Bestimmung der eigenen Tätigkeit auseinandersetzen. So ist die Frage zu entscheiden, ob sie sich auf eine eng begrenzte funktionale Kernkompetenz zurückziehen wollen, mit dem Versuch, ein interessenmoralisches Leistungswissen an den Teilnehmer heranzubringen oder ob sie sich mit einem Konzept auseinandersetzen, das den Anspruch erhebt, die Persönlichkeit in ihrem sozialen Handeln zum Zeitpunkt zu machen, mit allen Konfliktsfeldern, die damit beim Anspruch Kompetenzen beruflichen Handelns im Unternehmen entstehen. Das Subjekt gerät in den Blickpunkt, das Ziel beruflicher Bildung muß unter dem

Literatur

- Arnold, R.: Be
Arnold, R. (Hr
Arnold, R.: Sk
Wirtschaftl
de Sully, G./S
Epenbeck, J/
Graafner, G.:
der Weltweit
Werkstätte
dung, Wiss
Herzer, H. u.a.:
Kade, J.: Gastb
Kaiser, A.: Schli
Meuler, E.: Die
Nedl, O.: Dieak
Nedl, O.: In: Nul
für/Man 199
Peters, S.: Arbei
Siebert, H.: Erwe
Siebert, H.: Lern
Siebert, H.: Lern
Stephan, P.: Po
DIN ISO 9000

Ortfrid Schaffner

Zugänge zur erwachsenenpädagogischen Ausbildung

Vorschlag zu einer Systematisierung – Thesenpapier

Ausgangsthese:

Die bisherigen erwachsenenpädagogischen Studiengänge setzen eine fiktive "Einheit der Erwachsenenbildung" voraus und können daher ihrem sich ausdifferenzierenden Gegenstandsbereich immer weniger gerecht werden. Das schürf zunächst Identitätsprobleme, rief aber auch Zielkonflikte hervor, die stark zur Diffusität des Studiums beifugen.

Im Folgenden wird daher vorgeschlagen, sich der Vielschichtigkeit von Erwartungen an ein Studium der Erwachsenenpädagogik dadurch bewußter zu stellen, daß man dabei auch solche Verwendungsbereiche mit in den Blick nimmt, die bei der Ausbildung von Erwachsenenpädagogen bisher nur wenig beachtet wurden und in denen daher gerwärtig die Gefahr besteht, daß Fragen der pädagogischen Qualität auf professionsfremde Weise beantwortet werden.

Im Folgenden wird thesenah dargestellt, daß sich analog zu Bezugsbereichen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung entsprechende Adressatenbereiche von erwachsenenpädagogischer Ausbildung bestimmen lassen. Ein Hochschulstudium darf sich jedoch nicht auf einen dieser Teilaspekte beschränken, sondern hat zunächst eine Grundqualifizierung als systematisches Orientierungswissen zu vermitteln; daran anschließend und vertiefend sind dann unterschiedliche Studienausrichtungen zu ermöglichen, die sich auf differente Verwendungsbereiche erwachsenenpädagogischer Qualifikation beziehen, die für die anstreben Tätigkeitsefelder der Studierenden typisch sind.

1. Kontexte erwachsenenpädagogischer Theoriebildung

Jede sozialwissenschaftliche Theoriebildung findet einen möglichen Bezugsrahmen grundsätzlich in drei Formen:

- in der Orientierung am Wissenschaftssystem, bzw. genauer an einer ihrer Teildisziplinen und der dort gegebenen Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse
(*Wissenschaftliche Theorie*)

- in der Orientierung an spezifischen gesellschaftlichen Werten und eines daran anschließenden universellen Systems von Handlungsnormen (*Professionstheorien*)
- in der Orientierung an der Sinnstruktur spezifischer Handlungskontexte, Organisationskulturen oder stabiler sozialer Milieus (*Reflexionstheorien*)

Übertreibt man diese Differenzierung auf erwachsenenpädagogische Theoriebildung, so läßt sich Erwachsenenpädagogik in ihren theoretischen Bemühungen, aber auch in daran anschließender Forschung und Lehre als breites Spektrum unterschiedlichster Interessen und Fähigkeiten rekonstruieren und damit realistischer als bisher auch in ihren Gegensätzlichkeiten verstehen.

EB-Theorie erscheint hierbei in mehrfacher Bedeutung, so z.B.

- als Aussagebereich innerhalb des **Wissenschaftssystems**.
Sie findet hier Sinn und Bedeutung im Rahmen einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder in einem interdisziplinären Subsystem. Entscheidend ist dabei, daß ihre Forschungsfragen, ihre Problemdefinitionen, die Begriffe und das in allem enthaltene Erkenntnisinteresse aus dem Sinnkontext und für den Verwendungskontext des Wissenschaftssystems gedacht sind. Ihr möglicher "Nutzen für die Praxis" ist in diesem Sinnzusammenhang irrelevant, d.h. ist kein Kriterium für Erkenntnis, braucht aber nicht ausgeschlossen werden.
- als **Professionstheorie**.
Sie orientiert sich in diesem Fall an bildungs- und berufspolitisch begründeten Zielen der Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Handlungsfelder und der Sicherung von Professionalität ihrer Akteure. Als wissenschaftliche Teildisziplin hat sie eine rationale Handlungsorientierung und damit die Legitimationsgrundlagen in einem gesellschaftlichen Teilbereich zu gewährleisten.
- als **Reflexionstheorie**.
Unabhängig vom Ziel einer Professionalisierung neuer gesellschaftlicher Handlungsfelder kann erwachsenenpädagogische Theoriebildung auch Funktionen der Selbstveranlassung und der Selbstbeschreibung grundsätzlich für alle denkbaren Varianten von Lernen und Lehren mit Erwachsenen erfüllen. Theorie hat hier den Charakter einer den Alltag begleitenden, beleuchtenden Diskursleistung, die eine hierzu geeignete Begrifflichkeit, aber auch die dazu erforderliche Konzeption aufzuweisen hat. Reflexionstheorien ermöglichen, daß bislang latent wirksame Wahrnehmungs-Deutungs- und Handlungsmuster der pädagogischen Praxis nun einer bewußten Wahrnehmung zugänglich, sprachlich rekonstruierbar und damit kommunikationsfähig werden. Theoriebildung dient in diesem Zusammenhang der Überprüfung von pädagogischen Handlungszielen und der Zielreicherung einschließlich ihrer Optimierung. Ihre Stärke besteht in der engen Bindung an einen spezifischen Handlungskontext der Bildungsarbeit und ihren normalen Prämissen, den sie nicht überschreitet.

2. Adressaten erwachsenenpädagogischer Studiengänge

Vor dem Hintergrund der drei Kontexte von Theoriebildung lassen sich gegensätzliche Erwartungen an ein Studium der Erwachsenenpädagogik auseinanderhalten:

1. Ausbildung von **Wissenschaftler*innen** für die Teildisziplin Erwachsenenpädagogik.

Ziel der Ausbildung ist es, mit dem Studium eine fachliche Qualifikation zu vermitteln, die eng verbunden ist mit einer Inkulturation in das soziale Subsystem der Erziehungswissenschaft und ihrer "scientific community". Tätigkeitsfelder, auf die das Studium vorbereiten soll, liegen in der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung- und Lehre mit dem **wissenschaftlichen Gegenstand Erwachsenenbildung**. Hierzu hat es neben systematischem Wissen auch Kenntnis und Verständnis für Positionen und Rollenforderungen im Wissenschaftssystem zu vermitteln und darüberhinaus auch praktische Zugangsmöglichkeiten zu bieten.

2. Ausbildung von **Professionellen** für Institutionen und Tätigkeitsfelder der Weiterbildung

Erwachsenenpädagogik erhält hier den Status eines Fachberufs im Sinne von fachlichen Spezialisten für das organisierte Lernen mit Erwachsenen. Die Fachlichkeit des Berufs kommt einerseits in Kompetenzen bei seiner Ausübung zum Ausdruck (in den disponierenden-organisierenden Tätigkeiten, bei konzeptioneller Entwicklung von Angeboten oder bei bildungspolitischen Entscheidungsprozessen). Das "Fach Erwachsenenpädagogik" kann aber auch thematischer Gegenstand von Lehrfähigkeit sein (im sog. Pädagogik-Unterricht, in der Fortbildung, bei Praxisberatung oder Entwicklungsbegleitung).

3. Vermittlung erwachsenenpädagogischer **Ergänzungsqualifikation**

Eine bedenklliche Verengung der bisherigen Ansätze einer erwachsenenpädagogischen Qualifizierung bestand darin, daß ausschließlich Tätigkeitsfelder in den Blick genommen wurden, in denen erwachsenenpädagogisches Handeln "professionalisierungsbedürftig" erschien. Gleichzeitig war man sich aber auch bewußt, daß der wissenschaftlich ausgebildete "Experte für Erwachsenenlernen" nicht die Normalform im Berufsfeld der Bildungspraxis darstellen kann. Bei der wissenschaftlichen Ausbildung systematisch außer acht gelassen wurde daher das breite Spektrum von Berufstätigkeiten und von Arbeitsfeldern, die ihre fachliche Identität eherseits an "nicht-pädagogischen" Berufen orientieren, für die aber andererseits erwachsenenpädagogische Handlungskompetenz als wichtige **zusätzliche Anforderung** versanden wird.

Bei genaueren Hinsehen sind es nun gegenwärtig gerade diese Praxisfelder, in denen der Bedeutungszuwachs von Erwachsenenbildung zum Ausdruck gelangt und wo erwachsenenpädagogische Kompetenz z.B. als Qualitätsproblem in die Diskussion geraten ist. Auf diesen offensichtlichen Bedarf an Reflexions- und Handlungskompetenz muß dringend angemessen geantwortet werden. Er muß mit den bisherigen Ausbildungsformen für Erwachsenenpädagogen eng verknüpft werden, um einem weiteren Auseinanderfallen des Weiterbildungssystems entgegenzuwirken.

Beispiele für wissenschaftliche Studiengänge, in denen erwachsenenpädagogische Studienanteile als Ergänzungsqualifikation nachgefragt wird, sind an der Humboldt Uni Berlin:

- Medizin- und Pflegepädagogik
- Betriebliche Weiterbildung
- Pädagogische Informatik
- Rehabilitationswissenschaft

Es ist daher notwendig, neue Zugangsmöglichkeiten für diejenigen Gruppen von Studierenden zu erschließen, die im Rahmen ihres jeweiligen Fachstudiums eine erwachsenenpädagogische Grundqualifikation erwerben wollen, die für ihr angestrebtes Berufsfeld passungsfähig ist.

3. Perspektiven eines Verwendungssituationbezogenen Studiums der Erwachsenenbildung

Es stellt sich nun die Aufgabe, bei den Studiengängen Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung die skizzierte Ausdifferenzierung von Studieninhalten und möglichen Verwendungsbereichen strukturell zu berücksichtigen. Problematisch, aber auch praktisch kaum realisierbar, wäre es, für jeden der Teilbereiche getrennte Studienangebote zu konzipieren und als in sich geschlossene Studiengänge zu installieren. Strukturell vorzuziehen ist dies leider bereits z.B. im Magister-Studiengang (Wissenscharakter-Nachwuchs), Diplom-Studiengang (Professionelle Fachexperten) Zusatzstudium, Fernstudium oder Kontaktstudiengänge Erwachsenenbildung (Zusatzqualifizierung). Mit dem Versuch, die Ausdifferenzierung der Praxis in der Studienorganisation in Form getrennter Teilbereiche widerspiegeln zu lassen, handelt man sich jedoch eine Zersplitterung ein, die weder der Erwachsenenbildung als Disziplin, noch der Wirksamkeit der Lehre zugute käme. Wichtig ist schließlich, daß die Studierenden bereits an der Hochschule das gesamte Spektrum der Weiterbildung kennenlernen, um es schließlich zu überblicken und zu reflektieren zu können. Wir plädieren daher für eine integrierte Lösung, die gleichzeitig die Unterschiedlichkeit der Studieninteressen und die Vielfalt der angestrebten Verwendungsmöglichkeit zu berücksichtigen vermag.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist daher ein allgemeines erwachsenenpädagogisches Qualifikationsprofil, das der beschriebenen Differenzierung als gemeinsame Basis zugrundegelegt wird. Diese allgemeine erwachsenenpädagogische Qualifikation ist Richtziel unserer Studienkonzeption; sie hält sich zunächst unabhängig von spezifischen Erwartungen und Interessen der verschiedenen Anwendungsbereiche, bildet aber den Ausgangspunkt für mögliche Verteilungsrichtungen, die von den Studierenden gewünscht werden.

Gleichzeitig müssen (und können) wir davon ausgehen, daß sich die Vielfalt der Zugänge zum Studium bereits faktisch in der Realität unserer Lehrveranstaltungen niederschlägt, so daß sie über die soziale Zusammensetzung der Studierenden erfahrbar und als wichtige Informationsquelle von allen Beteiligten genutzt werden kann. Mit der erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation bauen wir daher Brücken und Querverbindungen zwischen bisher getrennten Bereichen der EB/MWB, wir vermitteln eine gemeinsame begriffliche und konzeptionelle Basis, die u.a. ein fachliches Begriffs- und Deutungssystem bietet, in dem sich die unterschiedlichen Erfahrungen- und Handlungskontexte systematisch aufeinander beziehen und auch theoretisch reflektieren lassen. Hierdurch werden einerseits die unterschiedlichen Verwendungssituationen erwachsenenpädagogischen Handelns thematisierbar, empirisch beschreibbar und systematisch vergleichbar. Andererseits wird ein Orientierungsrahmen geboten, in dem die unterschiedlichen Rollenanforderungen und die notwendigen handlungsfeldspezifischen Kompetenzen als spätere berufliche Verwendungsbereiche bearbeitet werden können. Für diesen Transfer jedoch suchen wir gegenwärtig noch geeignete hochschuldidaktische Lösungsmöglichkeiten.

Mattias Trier Zur Professionalisierung von Lehrenden der beruflichen Weiterbildung in Ostdeutschland

Sozialökonomische Wandlungen als Katalysator von Professionalisierung

Der gesellschaftliche Transformationsprozeß hat dem ambivalenten Verlauf der Verberuflichung der Tätigkeit des Erwachsenenbildners neue Momente hinzugefügt. An diesen Stellen wird nur der Neuaufbau der beruflichen Weiterbildung betrachtet und nach den Folgen für den Professionalisierungsprozeß gefragt. Dies erscheint gerechtfertigt zu sein, da sich auf diesem Gebiet besonders dramatische und widersprüchliche Veränderungen vollzogen haben und vollziehen, die nicht nur die Weiterbildung betreffen, sondern insbesondere Möglichkeiten und Grenzen der Einnahme beruflicher Weiterbildung auf Berufs- und Lebensverläufe.

Die berufliche Weiterbildung wirkt in die sozialen Umgestaltungen hinein, ohne sie etwa steuern zu können und ist gleichzeitig selbst Objekt dieser Veränderungen. Die sich nunmehr eher unmerklich vollziehenden Abläufe in der Entwicklung von Erwachsenenbildung haben sich an dieser Schnittstelle sozialer Entwicklung beschleunigt, zeigen extreme Erscheinungen und treten ins Blickfeld einer kritischen Öffentlichkeit.

Die Professionalisierung der beruflichen Weiterbilder scheint in erster Linie durch den Druck der Praxis gekennzeichnet zu sein, gleichzeitig die dem Transformationsprozeß geschuldeten Probleme und die notwendigen Modernisierungsprozesse in ihren Konsequenzen für berufliche Bildung zu bewältigen. Die Suche nach der bewegenden Idee der Modernisierung der beruflichen Bildung (Famulla 1994, S. 229), die den sich wandelnden Unternehmens- und Produktionskonzepten entspricht und die in der Formulierung nach Entwicklung beruflicher Kompetenz findet (Meyer-Dohm 1991, S. 22 ff.), wirkt tiefgreifend für das Berufsverständnis der Weiterbilder. Sie müssen sich mit diesen Konzepten und ihren Rückwirkungen auf die Bestimmung der eigenen Tätigkeit auseinandersetzen. So ist die Frage zu entscheiden, ob sie sich auf eine ein interessennutrales Leistungswissen an den Teilnehmer heranzubringen oder ob sie sich mit einem Konzept auseinandersetzen, das den Anspruch erhebt, die Persönlichkeit in ihrem sozialen Handeln zum Zielpunkt zu machen, mit allen Konfliktpunkten, die damit beim Anspruch kompetenten beruflichen Handelns im Unternehmen entstehen. Das Subjekt gerät in den Blickpunkt, das Ziel beruflicher Bildung muß unter den