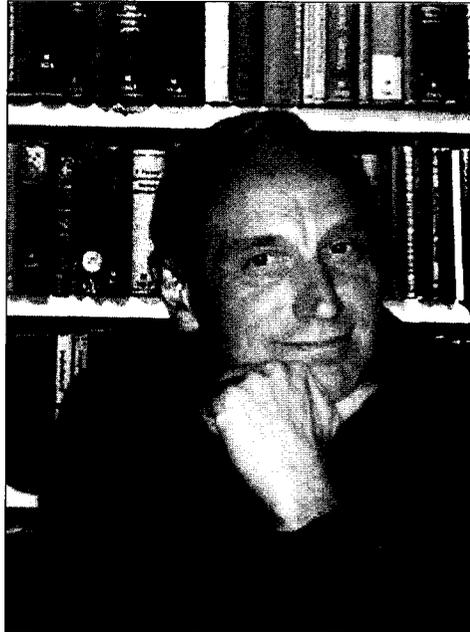


Martin P. Schwarz
Wilfried Ferchhoff
Ralf Vollbrecht
(Hrsg.)

Professionalität: Wissen – Kontext

Sozialwissenschaftliche Analysen und
pädagogische Reflexionen zur Struktur
bildenden und beratenden Handelns



Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

<i>Dieter Nittel, Claudia Dellori</i> Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung	457
<i>Jost Reischmann</i> Andragogik? Andragogik! Die Profession der vielen Namen – wenn es überhaupt eine ist!.....	500
<i>Sabine Schmidt-Lauff, Wiltrud Gieseke</i> Professionelles Sein im Referenzkontext Erwachsenenbildung	519
<i>Alfred Langewand</i> Spreeathen. Noch einmal zu Humboldts Konzept der „allgemeinen Bildung“	536
2. Beratung und Führung	549
<i>Joachim Ludwig</i> Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung.....	550
<i>Martin P. Schwarz, Daniel Straß</i> Beraten als Kernfigur professionellen Handelns. Zur Professionalisierungsbedürftigkeit und -fähigkeit eines sozialen Phänomens unter professionstheoretischer und theologischer Perspektive.....	590
<i>Jillian Werner, Frank Nestmann</i> Psychosoziale Beratung heute: Herausforderungen und Entwicklungspotenziale.....	617
<i>Elke Moring-Petersen, Jendrik Petersen</i> Optimierung von Führung durch Dialog und Mentoring inkl. professionstheoretischer Implikationen.....	630

3. Hochschuldidaktik	643
<i>Dorothee M. Meister, Diana Urban</i> Entwicklungen der Hochschuldidaktik – ein vergessenes Feld der Professionsforschung?	644
<i>Jan-Hendrik Olbertz</i> Die Universität als Bildungsprojekt – eine Besinnung.....	663
4. Betriebliche Weiterbildung	673
<i>Sibylle Peters, Martin Elbe, Sebastian Kunert</i> Anreizkompetenz als Form der reflexiven Professions- entwicklung in differenziellen Personalstrukturen.....	674
<i>Katharina Feistel</i> Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung	691
<i>Ralf Vollbrecht, Christine Dallmann</i> Wie das Lernen elektrisch wird. Über programmierten Unterricht, Tele-Kolleg und Web-Community	716
<i>Peter J. Weber</i> Internalisierung der Arbeitswelt – Mehrsprachigkeit als Professionalisierungselement in der internationalen Geschäftskommunikation.....	731
5. Sozialarbeit	749
<i>Hans-Uwe Otto</i> Akademisiert – aber nicht professionalisiert.....	750
<i>Burkhard Müller</i> Professionalität und die Qualität des Organisierens	756

Andragogik? Andragogik! Die Profession der vielen Namen – wenn es denn überhaupt eine ist! Ein Appell

Mediziner haben das Problem nicht: Wer Medizin studiert hat, ist Mediziner. Nur dann. Es nutzt nichts, dass jemand heilende Hände, das Wissen um Kräuter oder Medikamente hat: Er ist nicht Mediziner. Selbst Krankenschwestern, Hebammen, Sanitäter zählen nicht als Mediziner – trotz ihrer Ausbildung und Arbeit im medizinischen Bereich. Auch wenn Mediziner unterschiedliche Berufe ausüben – Arzt, Gutachter, Pharmazie-Berater, Forscher, Verlagsleiter, Beamter im Gesundheitsamt usw.: Sie verstehen sich selbst zugehörig zur Profession Medizin – „Ich bin Mediziner“ –, die Fachkollegen tun das wie auch die Öffentlichkeit. Und diese Selbst- und Fremdzuschreibung ist exklusiv, schließt aus: Wer das entsprechende Universitätsexamen nicht hat (evtl. auch noch eine Approbation oder ähnliches), der darf weder den Titel führen noch in dem Bereich selbständig arbeiten – der gehört nicht zur Profession. Das gleiche gilt für Juristen, Psychologen, Architekten, Theologen ...

„Erwachsenenbildner“ – das kann Hinz und Kunz sein

„Ich bin Erwachsenenbildner“ – dieser Satz klingt schon als solcher seltsam. Und er kann alles mögliche bezeichnen: Die Oma, die in der Müttertschule zeigt, wie man Plätzchen backt, den Ingenieur, der seinen Mitarbeitern eine neue Technologie beibringt, einen aus vollem Herzen religiösen, politischen oder humanistischen Weltverbesserer, der den Weg zum jeweiligen Heil lehren will. „Erwachsenenbildner“ – das kann Hinz und Kunz sein. Für „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ gilt: Jeder kann beanspruchen, das zu tun und zu sein.

Dass sich eine werdende Profession mit diesem Etikett belegt, ist selbst-destruktiv. Es engt den Blick auf den Gegenstandsbereich ein und entlässt unsere Absolventen, die dieses Fach fünf Jahre lang studiert haben, mit einer Berufsbezeichnung, die „Hinz und Kunz“ genauso beanspruchen können. Dies schadet der Profession, dies schadet unseren Absolventen. Mit dieser Hauptbotschaft könnte dieser Artikel enden.

Auf dem Weg zur Profession (hoffentlich): Wissenschaft von der Bildung Erwachsener – Andragogik

Dieser Beitrag soll schwerpunktmäßig zur „legitimations- und standespolitischen Debatte“ (Dewe 2004, S. 323) Stellung beziehen, ausgehend von der Beobachtung, dass trotz beachtlicher Leistungen und Erfolge in Wissenschaft und Praxis immer noch ‚Profession‘ beschworen werden muss und vielerorts ein Gefühl fehlender Identität vorherrscht. Appelliert werden soll vor allem an die Vertreter der Wissenschaft, nicht nur das wissenschaftliche Programm zum Nutzen der lebenslangen und lebensbreiten Bildung weiterzuentwickeln, sondern sich auch standespolitisch so zu verhalten, dass eine gemeinsame und geachtete Identität – vielleicht irgendwann eine Profession – entsteht.

Dazu soll im Folgenden

- der hier verwendete Begriff der Profession erklärt,
- die Entwicklung des Faches auf dem Weg zur Profession skizziert,
- für ‚Andragogik‘ als Bezeichnung der Wissenschaft und Profession der Bildung Erwachsener plädiert werden.

Profession

Definitionen

Schon seit den 1980er Jahren wird im Bereich der Erwachsenenbildung über Professionalität, Professionalisierung und Profession diskutiert (z. B. als Schwerpunkt der Jahrestagungen 1987 und 1998 der Kommission Erwachsenenbildung, als Schwerpunktheft des Report 25/1990 und 4/2005) – übrigens auch in der amerikanischen Fachdiskussion (z. B. Merriam/Brockett 1997); den Bezug zur Diskussion in Asien stellen Egetenmeier/Nuissl mit „Pathways towards professionalisation“ (2010, S. 11) her. Vermutlich ist Professionalisierung das Thema, das am umfangreichsten und längsten die Gemüter erregt und Druckseiten gefüllt hat. Diese Diskussion braucht hier nicht wiederholt zu werden; entsprechendes findet sich in den anderen Beiträgen dieses Bandes. Auf eine ausführliche Klärung der dort aufzufindenden Terminologie muss hier verzichtet werden; in diesem Beitrag werden die Begriffe wie folgt verwendet:

- ‚Professionell‘ bzw. ‚Professionalität‘ meint eine besondere Qualität des Handelns, unabhängig von Vorbildung oder Status des Handelnden. Die Qualitätsstandards entstammen der Profession.

- Mit Professionalisierung wird die Verberuflichung bezeichnet (bezahlte Ganztagsstelle), allerdings auf einem anspruchsvollen Niveau (die ersten Hauptberuflichen im Volkshochschulbereich waren die Sekretärinnen – dies wird jedoch nicht als Professionalisierung bezeichnet).
- Profession (im Gegensatz zu ‚Vocation/Beruf‘) meint eine Gruppe von Berufen mit spezifischen Anforderungen wie z. B. langer akademische Ausbildung, Standesorganisation, ‚Code of Ethics‘, persönlicher und sachlicher Gestaltungs- und Entscheidungsautonomie, Aufgaben von grundlegender Bedeutung, gesellschaftlichem Ansehen und Einfluss. Typisch für Professionen ist ein besonderes Professionswissen – darauf hat Dewe hingewiesen: Es „stützt sich auf zwei Wissenskomponenten – auf ein reflexives Wissenschaftsverständnis und auf eine situative/sozialkontextbezogene Angemessenheit“ (Dewe 2013).

Praxisprobleme: ‚professionell‘ und ‚Professionalisierung‘

Es mag erstaunen, dass ein solch relativ einfacher Sachverhalt eine so lange und intensive weltweite Fachdiskussion trägt. Andererseits ist das nicht verwunderlich: In einem Praxisfeld, in dem überwiegend pädagogische Laien/Amateure tätig sind, ist die Frage nach der Qualität von Lehre und Management unendlich groß. Mit „das war richtig professionell“ beschwört man dann, dass auch jemand ohne entsprechenden Hintergrund richtig gut sein kann – wobei offen bleibt, ob diese Beurteilung auf Kriterien beruht, die in der Profession entwickelt wurden, oder ob die Kriterien dem privaten Erfahrungsschatz des Beurteilers entspringen, also gerade nicht auf Professionswissen beruhen. Oder ob es einfach eine nichtssagende, aber viel behauptende Reklameaussage ist (gerade lese ich die Werbung „Der bundesweite Mietservice. Hochprofessionell“, „Hier professionelle Beinthaarung“). In diesem Fall ist ‚professionell‘ nichts anderes als ein aufgeblasenes „hat mir gut gefallen“ bzw. „wir sind richtig gut“.

‚Professionalisierung‘ wird im Zusammenhang der Qualifizierung von Praktikern dann verwendet zur Beschreibung des Prozesses, mit dem man ‚bessere Qualität‘ erreicht („Train-the-Trainer-Programme“, z. B. in verschiedenen Beiträgen in Egetenmeier/Nuissl 2010).

Dass ‚Professionalisierung‘ im Sinne von ‚Verberuflichung‘ ein Dauerbrenner ist, lässt sich leicht nachvollziehen in einem Feld, das weltweit durch prekäre Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. Immer noch gilt, was Tietgens festgestellt hat: „Die hauptberuflich pädagogisch Tätigen sind [...] quantitativ betrachtet in absoluter Minderheit“ (1995, S. 125). Die alte Ehrenamtlichkeit stolzer Volksbildner wirkt immer noch nach und macht es schwer, klarzumachen, dass inzwischen vie-

le in der Erwachsenenbildung Tätige sich dafür geld- und zeitintensiv qualifiziert haben, damit ihr tägliches Brot verdienen müssen und ein Mindestmaß an beruflicher Absicherung erhoffen. Auch die Tätigkeit in oft zeitlich begrenzten Projekte mit befristeter Anstellung bewirken die prekäre Arbeitssituation – ein Problem, das Tietgens vor fast zwei Jahrzehnten benennt: „Daß bei dieser Arbeitssituation das Berufsselbstbewusstsein wenig ausgeprägt ist, darf nicht verwundern“ (Tietgens 1995, S. 126). Ob ein einigermaßen bezahlter und verlässlicher Arbeitsplatz dann auch einer Profession zuzurechnen ist, ist für die meisten Betroffenen ein recht akademisches Problem.

Diese beiden Themenbereiche – ob eine Praxis ‚richtig professionell‘ ist, und wie in diesem Praxisbereich Einstellung und Bezahlung geregelt sind – sind zunächst ein Problem der Praxis, sind ein Problem der Erwachsenenbildung. Wenn z. B. bei staatlichen Integrationsprogrammen der billigste Anbieter den Zuschlag erhält, dieser dann mit den billigsten ‚Trainern‘ wie zu erwarten auch die billigste Leistung abliefern und man sich über den Misserfolg wundert, dann ist das kein Problem der Wissenschaft oder der Profession. Wenn Stundensätze bezahlt werden, für die kein Flaschner kommt (für starke Nerven: siehe www.gew.de/Binaries/Binary26345/Prekaer_14_04_05.pdf), oder wenn nach Auslaufen von Projekten ganze Scharen qualifizierter Mitarbeitern respekt- und verantwortungslos auf die Straße geschickt werden, dann hat die Wissenschaft darauf keinerlei Einfluss. Diese Probleme des Praxisfeldes stehen nicht im Fokus dieses Beitrags. Das fatale jedoch ist: Da jede beliebige selbsternannte Praxis mit ‚Erwachsenenbildung‘ oder ‚Weiterbildung‘ unter dem gleichen Namen segelt wie die Wissenschaft, muss sich die Wissenschaft mit Vorwürfen und Zumutungen auseinandersetzen, für die sie gar nicht verantwortlich ist.

Profession – und ihre Förderung

Die berufssoziologischen Voraussetzungen für eine Profession wurden oben aufgezählt; unter legitimations- und standespolitischer Perspektive ergeben sich daraus für Hochschullehrer und Wissenschaftler Handlungsempfehlungen für Weg zur Profession: die Wissenschaft in ihrer Leistung und ihrem Selbstbewusstsein zu stärken, das Studium qualifizierend, theoriebegründet und praxisbezogen zu gestalten, eine Standesorganisation und ein Standesbewusstsein zu unterstützen, an einem gemeinsamen ‚Code of Ethics‘ zu arbeiten, Aufgaben von grundlegender Bedeutung zu erschließen, persönliche und sachlicher Gestaltungs- und Entscheidungsautonomie in Verantwortung zu übernehmen, Wissenschaft und Praxis als aufeinander kontextbezogen zu gestalten, die Absolventen ‚stolz und stark‘ zu entlassen mit dem Bewusstsein, dass sie zu einer Zunft und Profession gehören.

Dieser Einbezug der Absolventen ist in der bisherigen Professionsdiskussion weitgehend übersehen worden. Auch hier mag die Analogie zur Medizin weiterhelfen: Es genügt nicht, dass an Universitäten diese Fach wissenschaftlich anerkannt und respektiert ist; notwendig sind die aus einem solchen Studiengang hervorgegangenen Berufstätigen, die sich mit diesem Fach identifizieren und die dieses Fach als zugehörig identifiziert (im Beispiel: Ärzte). Zu einer Profession gehören also immer zwei Ebenen: die universitäre und die berufspraktische, die Hochschullehrer und die in der Praxis tätigen Absolventen. In der öffentlichen Wahrnehmung sind es vor allem die Berufspraktiker, die das Bild der Profession ausmachen. Diese müssen in genügender Zahl vorhanden, sichtbar und identifizierbar sein (wie nennt man eigentlich die Absolventen unserer Studiengänge? Erwachsenen-/Weiterbildner?). Und – siehe den Einleitungsabsatz dieses Artikels – die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe ist exklusiv („Erwachsenen-/Weiterbildner“?).

Vieles können und sollen Hochschullehrer direkt durch ihr wissenschaftliches und berufsständisches Handeln beeinflussen. Nicht direkt beeinflusst werden kann, ob sich ein so qualifizierter Berufstand zu einer Profession weiterentwickelt mit gesellschaftlichem Ansehen und Einfluss – dazu braucht es neben einer wahrnehmbaren Leistung wohl Jahrzehnte und eine breite Bekanntheit.

Auf dem Weg zur Profession?

Vieles haben die Kollegen auf dem Weg zu einer Profession in wenigen Jahrzehnten geleistet:

- Die Voraussetzung einer akademischen Qualifizierung von Pädagogen in einem Nicht-Lehrer-Studiengang wurde erstmals mit der 1969 in Westdeutschland eingeführten „Rahmenprüfungsordnung für das Diplompädagogik-Studium“ geschaffen.
- In wenigen Jahren wurden an mehr als 40 Universitäten Studienangebote eingerichtet, die sich mit der Bildung Erwachsener in Forschung und Lehre beschäftigen. Damit ist die „akademische Qualifizierung als Voraussetzung für Professionalisierung“ (Heyl 2012, S. 39) geschaffen.
- Jetzt wird wissenschaftliches Personal eingestellt, das dieses Fach hauptamtlich vertritt: 1969 wurde in Hannover die erste Professur für Erwachsenenbildung eingerichtet (Horst Siebert), mit der Berufung Werner Fabers 1977 erhielt Bamberg bundesweit den ersten Lehrstuhl. Mit Professoren, Mittelbau, wissenschaftlichem Nachwuchs, Promotionen, Habilitationen, Forschung, Theoriearbeit usw. entsteht eine neue Wissenschaft mit ‚normalen‘ wissenschaftlichen Strukturen, vergleichbar anderen Fächern.

- Fachzeitschriften entstanden (z. B. Report, Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, Hessische Blätter), zum Teil als Neugründungen, zum Teil als Umwidmung ehemaliger Praxis- oder Institutionenblätter.
- Berufsständisch organisierte man sich in der Kommission Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, führt wissenschaftliche Kongresse und Tagungen durch, vernetzt sich international (z. B. mit ESREA).
- Eine Profession braucht Absolventen, die in der Öffentlichkeit zeigen, dass sie Aufgaben von grundlegender Bedeutung erfüllen können. Die Zahl der Absolventen stieg stetig (in Bamberg von 12 Absolventen 1994 auf 40 in 2008). Mit ihren Kompetenzen „Lehren“, „Beraten“, „Planen“ und „Forschen“ fanden sie, wie Verbleibsuntersuchungen belegten (z. B. Bender u. a. 2008), schnell Arbeitsplätze in höchst unterschiedlicher Art. Peter Faulstich beschreibt dies wiederholt als „Erfolgsmodell“.
- Nicht nur eine neue Wissenschaft entsteht, sondern auch neue Berufsrollen, dies auf dem Hintergrund einer beachtlichen Verschiebung in den Berufen: In 15 Jahren verdoppelte sich, wie Rauschenbach (1992) zeigt, die Zahl der bei der Bundesanstalt für Arbeit gezählten ‚Erziehungsberufe‘ von 700.000 auf 1,4 Millionen. Rauschenbach (1992) spricht von einer „zweiten Geburt der Pädagogik“.
- Eindrucksvoll lässt sich an zwei Publikationen die Entwicklung des Faches zeigen: Richter/Karbe dokumentieren 1962 in ihrer „Bibliographie zur Erwachsenenbildung“ die Publikationen zur Erwachsenenbildung über fast ein Jahrhundert – ein Bändchen im Format eines dünnen Taschenbuchs. Und sie schreiben im Vorwort, „dass sich ‚die Wissenschaft‘ nur sehr wenig mit der Erwachsenenbildung befasst hat, daß es die ‚Praktiker‘ waren und sind, die zu den Problemen Stellung genommen haben. Sie hatten und haben keine Zeit, Bücher zu schreiben“ (Richter/Karbe 1962, S. 5). Dies ist endgültig Vergangenheit: Nur zwölf Jahre danach (ab 1974) versammelte Pöggelers voluminöses achtbändiges „Handbuch der Erwachsenenbildung“ mehr als 130 Autoren aus 35 Ländern – der erste Band trägt den Untertitel: „Einführung in die Andragogik“.

Für die bei Richter/Karbe 1962 dokumentierte bescheidene, überwiegend praxeologische Auseinandersetzung brauchte man keine eigene Bezeichnung, da genügend die eingeführten Begriffe Erwachsenenbildung, Weiterbildung, oder – in der Weimarer Zeit – Volksbildung. Was es nicht gab – eine Wissenschaft von der Bildung Erwachsener – brauchte auch keinen Namen.

Auf dem Weg zur Profession hat dieses Feld dann jedoch in wenigen Jahrzehnten eine beachtliche Strecke zurückgelegt. Jetzt gibt es etwas, was es 1962 noch nicht gegeben hat: Eine neue ‚Sache‘ ist entstanden mit einer neuen Realität von Universitätsinstituten, Studiengängen, Forschung und akademisch ausgebildetem Personal, von wissenschaftlichen und professionellen Institutionen – auch international. Eine neue wissenschaftliche Ebene ‚oberhalb‘ von Praxis ist entstanden, ‚über‘ den partikularen Interessen der Praxisinstitutionen von Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Dieses neue ‚Etwas‘ hat seinen Platz in Universitäten, Akademien, ist ein professions-, wissenschafts- und universitätsbezogenes Konzept.

Betrachtet man die Entwicklung bis weit in die 2000er-Jahre, dann können die Beteiligten durchaus stolz sein, was Wissenschaftler in dieser Zeit von zwei Generationen aufgebaut haben – auch der vorliegende Band, seine Inhalte und die versammelten Autoren dokumentieren dies trefflich. Diese Wissenschaft von der Bildung Erwachsener hat es vor wenigen Jahrzehnten noch nicht gegeben: Das ist jetzt etwas anderes als ‚Erwachsenenbildung‘.

Zu einer Profession gehört aber auch – und das wurde nicht geleistet – ein Name und eine Bezeichnung (siehe dazu die beunruhigende Darstellung des Bezeichnungswirrwars bei Schoger 2005, insb. S. 245 ff.),

- mit der sich die Betroffenen und Beteiligten identifizieren, ein ‚Wir-Gefühl‘ entwickeln und sich bewusst abgrenzen von allen anderen,
- die hilft, sich selbst-bewusst seiner Spezifika zu vergewissern, dessen, was kein anderes Fach kann,
- mit der unsere Absolventen als distinkte Gruppe wahrgenommen werden,
- mit der die Öffentlichkeit überhaupt wahrnehmen und bezeichnen kann, dass da etwas Spezifisches entstanden ist („Dafür sollten wir einen xxx fragen/einstellen“).

Mit dem Festhalten an der alten Bezeichnung ‚Erwachsenenbildung‘ oder auch ‚Erwachsenenbildungswissenschaft‘ blieb die Zunft unausweichlich im Dilemma, von außen (und leider gelegentlich auch von innen) nicht als Profession, sondern als eine Art Praxiszulieferer gesehen zu werden – auch von Universitätspräsidenten, Dekanen und lieben Kollegen der Nachbarfächer, die in Berufungskommissionen dann über die (Nicht-)Wiederbesetzung von entsprechenden Lehrstühlen/Professuren entscheiden. Eine ‚Profession‘ mit einem ‚Hinz-und-Kunz-Namen‘ ist keine Profession, da sie nicht als etwas Einmalig-Distinktes wahrgenommen und angesprochen werden kann.

Und wenn dann noch ein buntes Sammelsurium von Studiengangsbezeichnungen eine ‚Profession der vielen Namen‘ suggeriert, dann vermittelt auch das nicht

gerade den Eindruck, dass die Vertreter dieser Benennungsflut selbst an eine gemeinsame Profession glauben. So zählen Faulstich/Graefner/Walber (2012, S. 36 f.) aus der HRK-Datenbank als Bezeichnungen auf: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Außerschulische Bildung, Bildungsmanagement, Lifelong Learning, Knowledge Management and Institutional Change, Organizational Studies, und:

„In einigen Fällen verschwindet der bezeichnende Begriff Erwachsenenbildung ganz und geht auf in Beratungswissenschaft, Bildungsmanagement, Empirische Bildungsforschung, Lebenslanges Lernen, Organisations- oder Personalentwicklung.“ (ebd., S. 33)

Diese Module können dann ad libitum auch von Psychologen, Soziologen, Theologen, Betriebswirten u. ä. angeboten werden. Damit ist eine Professionalisierung vollends verbaut, da diese sich weiterhin mit ihrer Fachwissenschaft identifizieren, aber eben mit dem Anwendungsbereich ‚Erwachsenenbildung‘ oder ähnlich. Es ist müßig, darüber zu spekulieren, warum die zuständigen Wissenschaftler sich dem eigenen Fach gegenüber so destruktiv verhalten haben. Soll das Fach zu einer Profession weiterentwickelt werden, dann ist zunächst an die Wissenschaftler zu appellieren, solch schädigendes Verhalten zu unterlassen.

In erhebliche Turbulenzen wurde die Professionsentwicklung durch den „BAMA-Unsinn“ (Reischmann 2007) gestürzt. So kritisieren Faulstich/Graefner/Walber nach einer Analyse der neuen Studiengänge: „Themen und Probleme der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind nach der [...] ‚Bologna-Reform‘ weiterhin studierbar. Es zeigt sich jedoch ein grassierender Profilverlust“ (2012, S. 37). Und sie mahnen, „dass sich die Studienprofile zerfleddern, wenn nicht gezielt gegengesteuert wird“ (ebd., S. 38). Schmidt-Lauff warnt:

„Grundständig erziehungswissenschaftliche Werdegänge mit erwachsenenpädagogischen Schwerpunktsetzungen werden immer schwerer möglich. Möglichkeiten, in ausreichendem Maße den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs von Anfang an heranzubilden, schwinden.“ (2012, S. 284 f.)

Gieseke/Dietel warnen vor bestimmten Modularisationsformen, denn die „Unsichtbarkeit der Erwachsenen-/Weiterbildung [muss wohl heißen: ‚Erwachsenenbildungswissenschaft‘; Anm. d. Vf.] wird dadurch erhöht“ (2012, S. 256). Und Eglhoff/Männle folgern:

„[M]it der Einführung der neuen Studienformate [...] scheinen sich die Fragen zur Professionalisierung und damit zur Zukunft der Erwachsenenbildung [muss wohl heißen: ‚Erwachsenenbildungswissenschaft‘; Anm. d. Vf.] erneut und verstärkt zu stellen.“ (2012, S. 76)

Was nach der Auflösung in Module, Strukturelemente, Schwerpunkte oder Sachgebiete und den unterschiedlichen Kombinationen als genuine, disziplinäre und

identitätsstiftende Inhalte einer Profession übrig bleibt, scheint weniger klar als zuvor. Hier kommt den derzeitigen Kollegen eine besondere Aufgabe zu, wenn verhindert werden soll, dass die ‚Profession‘ damit in weitere Ferne gerückt wird.

Andragogik

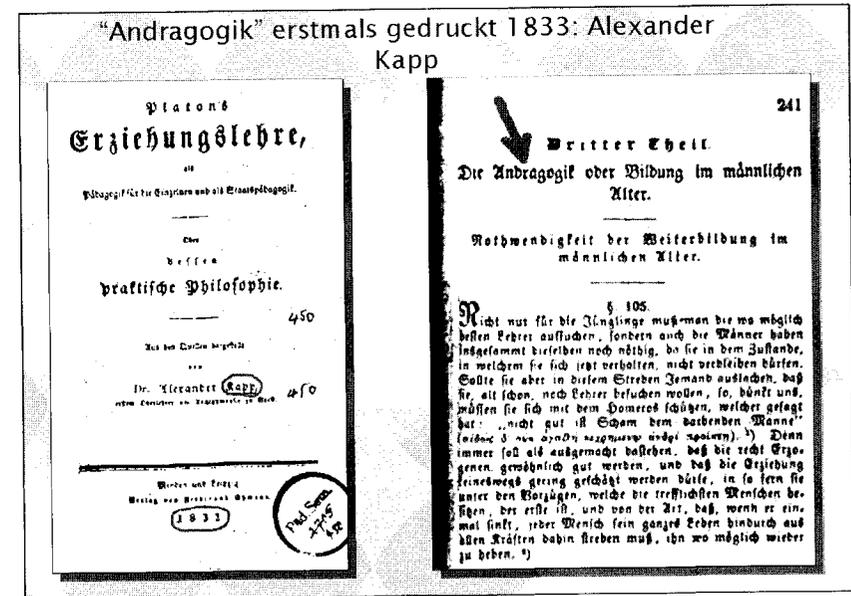
Es wurde gezeigt: Die Probleme der Erwachsenenbildung sind andere als die Probleme der Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. Es handelt sich um zwei unterschiedliche Welten. Um Konfusion zwischen diesen beiden Bereichen, ihren Aufgaben, Nöten und Möglichkeiten zu vermeiden und die Eigengesetzlichkeit der Profession zu betonen, ließ der Verfasser 1995 den „Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an der Universität Bamberg umbenennen in „Lehrstuhl Andragogik“ und überraschte damit die Kollegen bei der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Reischmann 1996). Rückblickend war dies vermutlich nicht die beste Strategie, zu einem deutlicheren und mutigeren Bekenntnis zu einem wissenschaftlichen Fach und einer Profession einzuladen: Der Vorschlag wurde nirgends in Deutschland aufgegriffen.

Sicherlich macht nicht das Etikett eine Disziplin oder gar eine Profession, sondern eine Wirklichkeit mit disziplinärem Paradigma und fachlichem Sonderwissen, mit überzeugenden Universitätsprogrammen, Professoren, Forschung, Studenten und Absolventen. Dies wurde durchaus in beachtlichem Maße entwickelt. Aber: Wenn man nicht weiß, wie man zu einer Profession sagen soll, dann fehlt ein entscheidendes Element der Identität. Deshalb soll hier nochmals der Appell versucht werden, zur begrifflichen Klarheit zwei unterschiedliche Bezeichnungen für den Praxisbereich (= Erwachsenenbildung, Weiterbildung) und die Wissenschaft (= Andragogik) zu verwenden, damit dem Fach einen eigenen Namen zu geben und es auf diese Weise wahrnehmbar und benennbar zu machen.

Die Anfänge

Der Begriff ‚Andragogik‘ hat zunächst eine wenig rühmliche Geschichte: Die erstmalige Nennung des Begriffs Andragogik findet sich 1833 bei Alexander Kapp. In einem Buch „Platon's Erziehungslehre“ beschreibt er die lebenslange Notwendigkeit zu lernen. Beginnend mit der frühen Kindheit kommt er auf Seite 241 (von 450) zur Überschrift „Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter“. Dazu führt er aus:

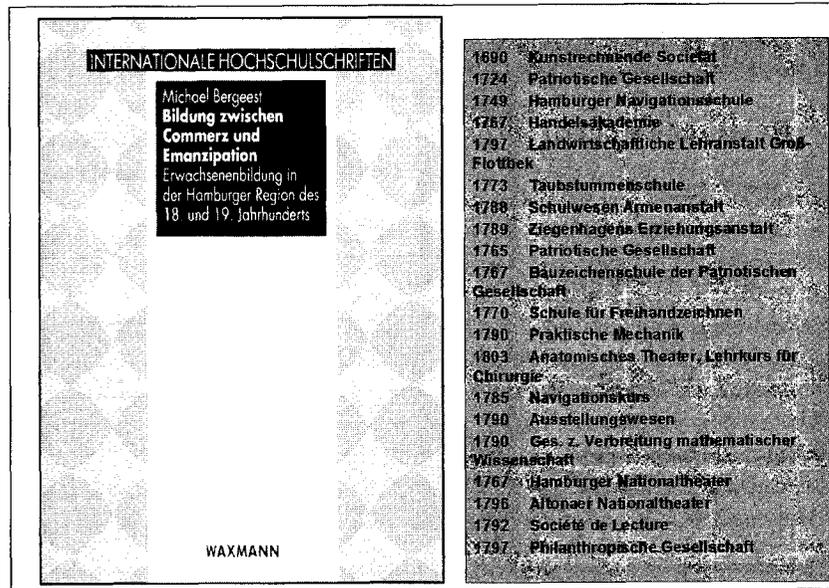
„Nicht nur für Jünglinge muß man die wo möglich besten Lehrer aussuchen, sondern auch die Männer haben insgesamt dieselben noch nöthig, da sie in dem Zustande, in welchem sie sich jetzt verhalten, nicht verbleiben dürfen.“ (Kapp 1833, S. 241)



Kapp hat mit ‚Andragogik‘ keine Theorie oder Wissenschaft im Auge, sondern praktische Erziehung und Bildung Erwachsener. Das war um 1833 nichts ungewöhnliches, und zwar sowohl in Europa (Aufklärungs-Bewegung, Lesegesellschaften, Arbeiterbildungsvereine, die Bildungsarbeit der Kirchen, etwa die Kolping-Bewegung) als auch in den USA (lyceum movement, town libraries, museums, agricultural societies). Die Tatsache organisierten Lernens im Erwachsenenalter reicht historisch noch wesentlich weiter zurück, wie Michael Bergeest (1995) mit seiner akribischen historischen Habilitation – einer Regionalstudie über Bildungseinrichtungen in Hamburg – von der „kunstrechnenden Societät“ 1690 bis zur Philanthropische Gesellschaft 1797 überzeugend nachgewiesen hat.

Deshalb wurde ‚Andragogik‘ mit Recht wieder vergessen: Andragogik war kaum mehr als ein hochgestochen klingendes Synonym zu Erwachsenenbildung oder Weiterbildung. Ein neuer Begriff war unnötig.

Neu erfunden wurde der Begriff dann in den 1920er Jahren – so bei Rosenstock (z. B. 1929, S. 359), und bei Picht, von Erdberg und Flitner – allerdings mit jeweils unterschiedlichen Konnotationen. Aber das blieb in Deutschland doch alles – auch durch die Unterbrechung durch Nazi-Zeit und Krieg – bescheiden. So bescheiden wie die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bildung Erwachsener insgesamt.

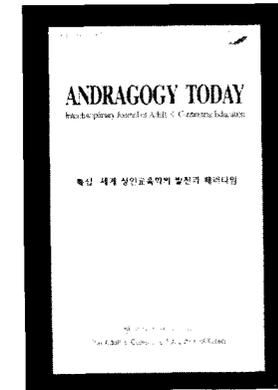
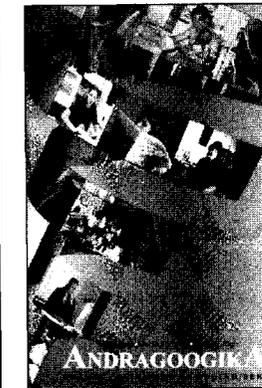
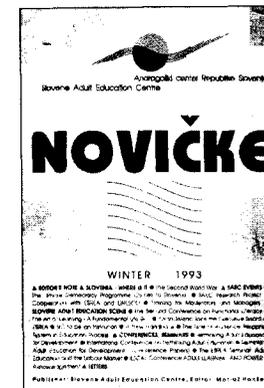
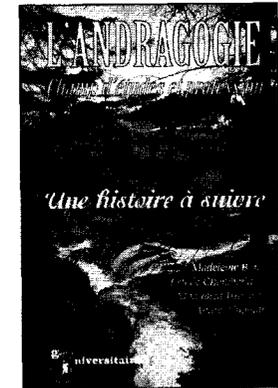
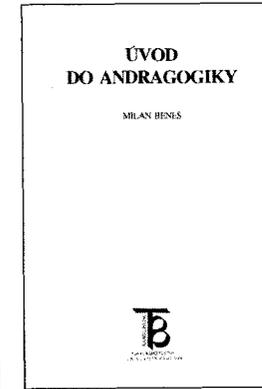
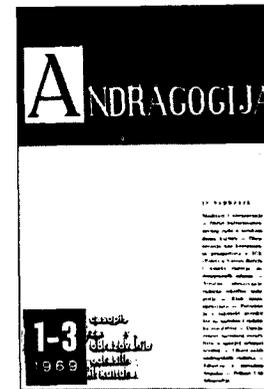


Die internationale Verwendung

Das änderte sich nach der Mitte des 20. Jahrhunderts dramatisch. Diese neue wissenschaftliche Beachtung der Bildung im Erwachsenenalter lässt sich in vielen Ländern Europas beobachten – und damit die internationale Verwendung von ‚Andragogik‘: Etwa bei Hanselmann in der Schweiz 1951, Ogrizovic 1956 in Jugoslawien, ten Have 1959 in Holland (Pöggeler 1974, S. 17 ff.).

- Ab 1969 erscheint die jugoslawische Erwachsenenbildungszeitschrift unter dem Titel „Andragogija“,
- in der Sowjetunion führt Goncharow den Begriff ‚Andragogik‘ ab 1975 ein,
- an der Palacky University in Olomouc (Tschechien) wird 1990 die „Katedra sociologie a andragogiky“ eingerichtet;
- die Karls-Universität Prag hat eine „Katedra Andragogiky“;
- 1993 wurde in Slowenien das „Andragoski Center Republike Slovenije“ gegründet mit der Zeitschrift „Andragoska Spoznanja“;
- Venezuela hat das „Instituto Internacional de Andragogia“;
- seit 1998 publiziert die Adult & Continuing Education Society of Korea die Zeitschrift „Andragogy today“;

- in Ungarn werden an 16 Hochschulstandorten Studiengänge mit Andragogik im Namen angeboten (z. B. Budapest, Eötvös Loránd University: Andragógiai Tanszék).



In dem Maße, wie sich die Einsicht verbreitet, dass lebenslanges und lebensbreites Lernen unabdingbar sind für das Bestehen der Zukunft und dass man dafür wissenschaftliche Forschung und wissenschaftlich ausgebildete Professionals braucht, verwenden Forschungs-, wissenschaftliche und professionelle Organisationen weltweit zunehmend die Bezeichnung ‚Andragogik‘.

Jetzt macht der Begriff Andragogik Sinn: Er bezeichnet etwas, was es bisher nicht gab, und was eine eigene Identität hat: „**Andragogik ist die Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener**“ (Reischmann 2004, S. 95). Oder mit den Worten eines unserer Fachväter, Dusan Savicevic (Universität Belgrad), der „andragogy as a discipline, the subject of which is the study of education and learning of adults in all its forms of expression“ bezeichnet (Savicevic 1999, S. 97).

Als amüsanter Seitenblick: 1976 hatte der Kollege Stefan Horvath, Nitra (CSSR), vorgeschlagen, philologisch zutreffender den Begriff „Megagogik“ zu verwenden. Mega (= die Großen) hätte den Vorteil, das Problem mit dem Mann (Andros) nicht zu provozieren. Aber: Lehrstuhl für Megagogik, Megagoge – das erschien dann doch zu gewagt ...

Drei Argumente für Andragogik

Andragogik als Wissenschaft

Ein *erstes* Argument, mit dem Begriff Andragogik in die Zukunft zu gehen, ist der Anspruch der Wissenschaftlichkeit. Betont wird die Eigengesetzlichkeit wissenschaftlich-disziplinären Denkens, das den Paradigmen eines eigenen Faches folgt und weder eklektizistisch einem Praxisbereich zuarbeitet noch ein Sammelsurium aus beliebigen anderen Wissenschaften darstellt. Praktisches Engagement für die Erwachsenenbildung braucht die distanzierende Reflexion der Wissenschaft. Andragogik als Wissenschaft schafft die notwendige Distanz zu Verwertungsinteressen von Gruppen, Institutionen und Personen, schützt vor Überzeugungstätern im guten wie im schlechten Sinn.

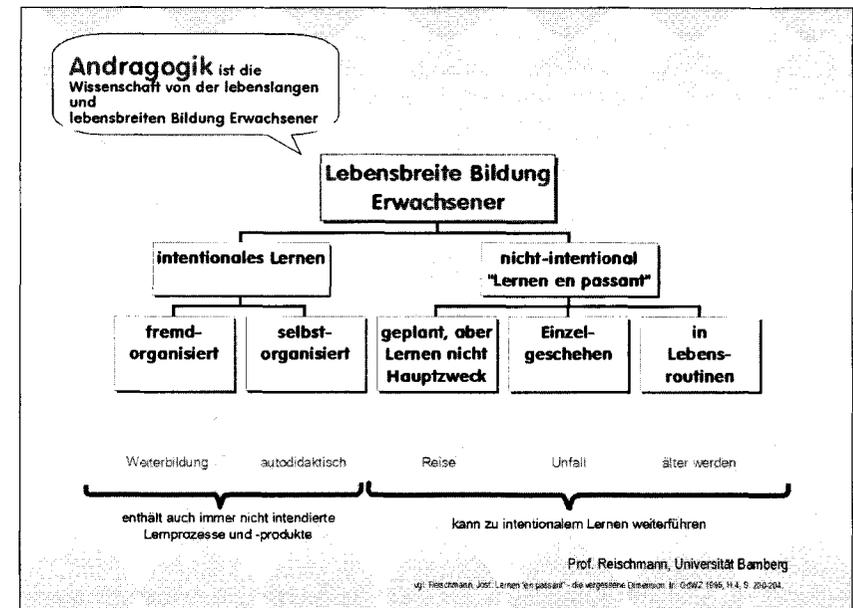
Diese neue Sache – Wissenschaft von der Bildung Erwachsener – braucht einen eigenen Namen. Die unterschiedliche Bezeichnung des Praxisbereichs (= Erwachsenenbildung, Weiterbildung) und der Wissenschaft (= Andragogik) trägt zur begrifflichen Klarheit bei.

„Andragogik“ öffnet den Blick auf ‚mehr‘

Ein *zweites* Argument für ‚Andragogik‘ ist, dass dieser Begriff ‚über‘ den Praxis-Parteien angesiedelt ist. Damit ist diese Wissenschaft nicht auf traditionelle Praxisfelder festgeschrieben, was sie blind macht für ‚andere‘ Lernformen.

Die Entgrenzungsdebatte hat darauf aufmerksam gemacht, dass Menschen (auch Institutionen oder Unternehmen) in vielfältigen Formen lernen: manchmal mit Absicht, manchmal in organisierter Form, manchmal selbstorganisiert-autodidak-

tisch (etwa indem jemand Bücher liest, Freunde oder Experten – Verkäufer, Arzt, Freunde – befragt oder einfach ausprobiert), manchmal „en passant“ (Reischmann 1995/2004) neben und innerhalb anderen Prozessen. Manchmal mit einer Art von ‚Lehrer‘, manchmal selbstgesteuert und von sich aus. Und oft in einer „Komposition“ (Reischmann 2004) aus mehreren dieser Elemente.



Dieses neue Verständnis öffnet den Blick auf ‚mehr‘ – auf „lebensbreite Bildung“ (Reischmann 1995). ‚Andragogik‘ – aber nicht Erwachsenenbildung – betrachtet mit der lebensbreiten Bildung Erwachsener Volkshochschulen und Vergnügungsparks, Abendgymnasium und Zeitungslesen, Museum und Betrieb, Reise und Bürgerinitiative, untersucht fremdorganisiertes Lernen ebenso wie ‚Lernen en passant‘, befasst sich mit Personalentwicklung und Organisationsentwicklung, mit dem Lernen von Organisationen und mit individuellem Lernen in Krisensituationen. Andragogik – aber nicht ‚Erwachsenenbildung‘ – lässt in vielen Bereichen die ‚Menschen verändernden Prozesse‘ erkennen: etwa in dem die Wirtschaft Millionen kostenden Problem der ‚inneren Kündigung‘ die Lernprozesse zu erkennen, die dorthin geführt haben, und wie sich dies verändern lässt. ‚Planen/Organisieren‘ als eine der Kernkompetenzen von Andragogen weitet sich von der

Programmplanung in Erwachsenenbildungsinstitutionen aus zum generellen Planen bildungsförderlicher Aktivitäten etwa im Kultur- und Freizeitbereich, „Beratung“ als eine weitere Kernkompetenz weitet sich aus von „Hilfe zur individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung“ zu „Entwicklungselement sozialen Wandels“ (Dewe/Schwarz 2013, S. 19) und entsprechenden Aufgabenbereichen. Die Bezeichnung ‚Erwachsenenbildungswissenschaft‘ ist zur Bezeichnung dieser neuen Felder zu eng, ‚Andragogik‘ erschließt den Blick auf ‚mehr‘: Der Gegenstandsbereich von Andragogik ist das Verstehen und Gestalten der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener (Reischmann 2002, S. 71).

Mit diesem breiten Zugang öffnen sich Reflexions- und Handlungs-/Berufsfelder, die über traditionelle Institutionen und Vorstellungen der Erwachsenenbildung hinausgehen.

Andragogische Professionals

Dieser breite Blick, diese Entgrenzung veränderte die Berufsperspektive radikal. Bis etwa 1990 orientierte sich das Fach an Volkshochschulen, kirchlichen und politischen Bildungseinrichtungen: Hier brauchte man in der Tat Erwachsenenbildner, Lehrer für Erwachsene. Doch unsere Diplompädagogen waren für die dort angebotenen zumeist prekären Arbeitsplätze zu teuer.

Dies änderte sich grundlegend in den 90er Jahren. Politik, Wirtschaft und Kultur erkannten in weltweiter Einigkeit, dass durch die demographische Entwicklung und die dynamischen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft Weiterbildung/lebenslanges Lernen ein notwendiges Instrument für die Gestaltung von Zukunft ist. Und die Absolventen wie auch die Arbeitgeber erkannten zunehmend und zumeist überrascht, dass Diplompädagogen mit andragogischem Schwerpunkt und ihren Kompetenzen in Unterrichten, Planen, Beraten und Forschen die Profis für viele Bereiche sind.

Damit taten sich neue Arbeitsplätze auf und eine neue Identität unserer Absolventen wuchs: die Identität einer eigenen Profession. Mit ‚Erwachsenenbildner‘ oder ‚Erwachsenenpädagoge‘ hatten unsere Absolventen Schwierigkeiten: Bei Führungskräfte trainings, in der Personal- und Organisationsentwicklung mag es keine Führungskraft, pädagogisiert zu werden – dieser Begriff ist zu sehr mit unangenehmen Kindheitsassoziationen verbunden. Andragogik hat diesen Beigeschmack nicht. Jetzt waren es übrigens in Bamberg die Studenten, die darauf drangen, dass nicht nur der Lehrstuhl, sondern auch der Studienschwerpunkt im Diplomzeugnis Andragogik genannt wurde. Ein neues Selbstbewusstsein wuchs: Wir sind nicht mehr ‚Hinz-und-Kunz-Erwachsenenbildner‘, sondern etwas Eigenes: Andragogen! (siehe dazu die Verbleibsuntersuchungen und die biographischen

Berichte in Bender u. a. 2008). Jetzt – in diesem neuen Zusammenspiel von Theoriewissen, Forschungswissen und gefragter Beruflichkeit – machte der Begriff Sinn.

Fazit

Die Auseinandersetzung um Disziplin, Zunft, Profession oder Wissenschaft von der Bildung Erwachsener und ihre Bezeichnung mag wie ein Streit um Worte anmuten. Doch es geht nicht um Worte, sondern um Selbstbewusstsein und Selbstverständnis und – wer die Hoffnung noch nicht aufgegeben hat – um den Weg zu einer Profession. Das Eintreten für den Begriff ‚Andragogik‘ hatte immer auch Funktion: Es ging um ein wissenschaftliches Programm, um berufsständische Politik, um Identität als Element einer Profession:

1. Wissenschaftliches Programm: In dem vor unseren Augen ablaufenden weltweiten Entstehen einer wissenschaftlichen Bearbeitung der Bildung Erwachsener kann ‚Andragogik‘ Mahnung sein, über die Wissenschaftlichkeit unserer Tätigkeit Rechenschaft abzulegen, vom praxeologischen Engagement zur wissenschaftlichen Forschung und Reflexion fortzuschreiten. Gerade heute unter BA/MA-Vorzeichen muss das Fach aufpassen, nicht zurückzufallen auf den Wissens- und Forschungsstand der Seiteneinsteiger.
2. Berufsständische Politik: Ein neuer Typ von Professionals entstand. Unsere Absolventen brauchen Arbeitsplätze. Andragogik weckt dort, wo es noch nicht bekannt ist, Neugier, was manchem unserer Absolventen ein Vorstellungsgespräch und dann eine Anstellung verschafft hat.
3. Identität: Neben wissenschaftlichem Programm und berufsständiger Politik braucht eine Profession auch eine Identität, ein ‚Wir-Gefühl‘. Die Bezeichnung ‚Andragogik‘ und die Auseinandersetzung mit diesen Begriff provoziert die Frage nach der Identität dieses neuen Faches, hilft, den Wissenschaftlern und Studierenden/Absolventen, sich selbst-bewusst ihrer Spezifika zu vergewissern und dann stolz die Felder auszufüllen, für die Andragogik und Andragogen – und nur sie – die Kompetenz mitbringen.

Natürlich braucht es zur Fach- und Professionsbezeichnung ‚Andragogik‘ nicht unbedingt – es kann auch eine andere Bezeichnung sein. Nur: Alles, was bisher als Bezeichnung verwendet wird, ist schlechter, selbst-destruktiv, da es ‚Hinz-und-Kunz-Bezeichnungen‘ sind, die alle und jeder beanspruchen kann und welche die genannten drei Funktionen nicht erfüllen. Andragogik, Andragoge ist dann immer noch die weniger schlechte Wahl.

Reflektiert und rationally über ‚professionell‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚Profession‘ wurden in den letzten 30 Jahren viel – vielleicht genug? Die beiden ersten Begriffe müssen als Probleme der Praxis vorrangig von den dortigen Akteuren gelöst werden. Aufgabe der Wissenschaftler von der Bildung Erwachsener ist die Entwicklung der Profession. Viel wurde in der Entwicklung des Fachwissens und der Fachstruktur geleistet. Dies ist Voraussetzung für eine Profession, reicht aber nicht. Gerade unter dem professions(zer)störenden BA/MA-System mit der Auflösung in beliebig kombinierbare Modulen unter beliebigen Praxisbezeichnungen besteht die Gefahr (vgl. Abschnitt „*Andragogik*“) eines „grassierenden Profilverlusts“ und dass sich dieses Fach „zerfleddert“ (Faulstich/Graefner/Walber), sich die „Unsichtbarkeit der Erwachsenen-/Weiterbildung“ (Gieseke/Dietel) erhöht und es schwierig ist, „eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs von Anfang an heranzubilden“ (Schmidt-Lauff). Professionstheoretische Reflexionen sind hier von begrenztem Wert und erscheinen öfters wie das Pfeifen im nächtlichen dunklen Wald.

Was hinzutreten muss – und deshalb steht im Titel dieses Beitrags „ein Appell“ – ist das selbstüberzeugte Auftreten der Zunft nach außen und innen, ist Handeln, das beweist, dass hier eine ‚Profession‘ mit Macht sich selbst als ‚Profession‘ betrachtet und entsprechendes leistet – die Medizin oder die Psychologie haben es vorgemacht. Mit einem ‚Hinz-und-Kunz-Namen‘ ist das sicherlich nicht zu leisten.

Sechs Handlungsempfehlungen an die Fachvertreter zum selbstüberzeugten Auftreten auf dem Weg zur Profession seien gemacht:

1. Das Fach auch unter legitimations- und standespolitischen Aspekten vertreten
2. Die Wissenschaft/die Absolventen exklusiv abgrenzen gegen Nachbarwissenschaften und Praxis
3. In den BA/MA-Studiengängen eifersüchtig darüber wachen, dass das Fach sichtbar bleibt
4. Den Absolventen neben Wissen und Können auch das Bewusstsein mitgeben, dass sie etwas Besonderes sind, eine eigene Fachidentität haben
5. Den Namenswirrwarr abschaffen
6. Eine identifikationschaffende Bezeichnung für Fach, Absolventen und Profession verwenden: *Andragogik*!

Literatur:

- Bergeest, M.: Bildung zwischen Commerz und Emanzipation. Münster/New York 1995
- Bender, W./Emmert, K./Gröne, S./Heghmeier, H./Jäger, M./Lerch, S. (Hrsg.): Die Bamberger Andragogik. Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung. Tönning 2008
- Dewe, B.: Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. Überlegungen am Fall des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Bender, W./Groß, M./Heghmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Andragogische Reflexionen zum Verhältnis von Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Anwendung von Lernergebnissen. Schwalbach 2004, S. 321-331
- Dewe, B.: Wikipedia-Artikel Bernd Dewe. de.wikipedia.org/wiki/Dewe (Stand: 20.08.2013)
- Dewe, B./Schwarz, M. P.: Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg 2013
- Egetenmeier, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren 2012
- Egetenmeier, R./Nuissl, E. (Hrsg.): Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives. Frankfurt/M. 2010
- Egloff, B./Männle, I.: Praktika in erwachsenenpädagogischen Zusammenhängen. In: Egetenmeier, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren 2012, S. 65-78
- Gieseke, W./Dietel, S.: Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwach(s)enen-/Weiterbildung. In: Egetenmeier, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren 2012, S. 247-257
- Heyl, K.: Ausgewählte Studiengänge der Erwachsenenbildung in Deutschland im Vergleich. In: Egetenmeier, R./Schüßler, I. (Hrsg.): 2012, S. 39-52
- Kapp, A.: Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Minden/Leipzig 1833
- Karbe, W./Richter, E.: Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. Braunschweig 1962
- Merriam, S. B./Brockett, R. G.: The Profession and Practice of Adult Education. San Francisco 1997
- Pöggeler, E.: Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik (Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 1). Stuttgart 1974
- Rauschenbach, T.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 1992, Heft 3, 1992, S. 385-417
- Reischmann, J.: Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, 6. Jg., Heft 4, 1995, S. 200-204
- Reischmann, J.: Andragogik – Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. Alter Name für eine neue Sache. In: Beiheft zum Report. Derichs-Kunsmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996, S. 14-20
- Reischmann, J.: Andragogik – Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener. Plädoyer für eine selbstbewusste pädagogische Subdisziplin. In: Paape, B./Pütz, K. (Hrsg.): Die Zukunft des lebenslangen Lernens. Festschrift für Franz Pöggeler. Frankfurt/M. 2002, S. 59-81
- Reischmann, J.: Vom „Lernen en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. Untersuchung entgrenzter Lernformen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, 15. Jg., Heft 2, 2004, S. 92-95
- Reischmann, J.: Der BAMA-Unsinn. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 14, Heft 3, 2007, S. 28-29
- Rosenstock, E.: Symbol und Sitte als Lebensmächte. In: Die Erziehung, 4. Jg., H. 6, 1929, S. 341-361

- Savicevic, D.: Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting. In: Reischmann, J./Bron, M./Jelenc, Z. (Hrsg.): Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study. Ljubljana, Slovenien: Slovenian Institute for Adult Education. 1999, S. 97-119
- Schmidt-Lauff, S.: Verantwortung für die Nachwuchsförderung – sektoriale Positionierung. In: Ege-tenmeier, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hohengehren 2012, S. 281-286
- Schoger, W.: Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler 2004
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 125-139. Zitiert nach: www.dorluk.de/wb/tietgens.htm

Sabine Schmidt-Lauff, Wiltrud Gieseke

Professionelles Sein im Referenzkontext Erwachsenenbildung

Um als Bezugspunkt für erwachsenenpädagogisches Handeln, Denken, Wissen, d. h. für ein professionelles Sein, eine professionsbezogene Perspektive einzunehmen, bedarf es derzeit in der Erwachsenenbildung eines gewissen Schutzes bereits ‚klassischer‘ Professionsdiskurse, um zu einer Weiterführung und Gestaltung zu gelangen. Nicht nur in äußeren Ökonomisierungs- und Verbetriebswirtschaftlichungstendenzen, sondern auch in disziplininneren Ansätzen finden sich gegenwärtig Überlegungen zur *generellen Aufgabe des Konzepts Professionalität*. Anders als in den 1980er Jahren diesmal nicht unter Aufgabe aufgrund der nicht-gelungenden Strukturentwicklung (Stichwort: „Ende der Professionalisierung?“; Schlutz/Siebert 1988), sondern als notwendige Überwindung des Konzepts aufgrund moderner Strukturfordernisse (Stichwort: funktionale Differenzierung).

Dabei besitzt das Konzept der Profession und der Professionalität aus unserer Sicht mittlerweile in einer Gleichzeitigkeit vielfältige, etablierte Funktionen, die nicht einfach zu ersetzen sind: realkritische Begleitung, ideologische Reflexions- und Generalisierungsfähigkeit, beziehungsfähige Integrationskraft, wissenschaftliche bzw. forschungsbezogene Orientierungsgrößen, semantische Basis, ethische Orientierung, alternative, kritische Handlungsmuster u. v. m. Das Konzept – und nur daraus resultierend überhaupt die Möglichkeit eines *Professionellen Seins* – sollte nicht vorschnell aufgegeben, sondern neu geprüft und dann auch erweitert werden. Dies wird, in einigen herausgehobenen Aspekten, mit dem vorliegenden Beitrag – besonders auch in Würdigung des kritisch-reflexiven Arbeitens von Bernd Dewe über viele Jahrzehnte – versucht.

Situationsanalyse

Sowohl der Diskurs als auch der Prozess der Professionsentwicklung ist ein zeitüberdauernder und er verläuft innerhalb der Erwachsenenbildung nicht einheitlich, sondern in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen wie pädagogischen Entwicklungen bzw. Schwerpunkten (vgl. Kraft/Seitter 2009; Schmidt-Lauff 2006;