

## Rezensionen

**Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012**

Die Bolognaformen mit ihren Umstellungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge haben umfangreiche Strukturveränderungen für die akademische Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) mit sich gebracht. Der vorliegende Band widmet sich ersten Auswirkungen und grundlegenden Fragestellungen und Aspekten, die das Verhältnis akademischer Ausbildung, Professionalisierung, Professionalität sowie kompetenzorientierter Curricularisierung betreffen. Wie ist die Struktur der akademischen Professionalisierung momentan zu bewerten und welche Anforderungen der Justierung werden sichtbar? Konkrete Fragestellungen, die der Band verfolgt sind: Was ist EB/WB im Profil und wie ist sie zukünftig neu auszulegen? Muss die Disziplin selbst neue Interpretationsmuster entwickeln? Inwiefern ermöglichen die Bachelor- und Masterstudiengänge den Aufbau erwachsenpädagogischen Wissens? Wie ist dieses Wissen zugeschnitten und wozu befähigt es? Welche Chancen der Professionalitätsentwicklung bieten die neuen Studiengänge? Wie unterstützt die akademische Ausbildung die Entwicklung einer beruflichen Identität?

Dabei werden Suchbewegungen sichtbar, zum einen die Formation von Professionswissen neu zu fassen und zum anderen Professionalität neu zu beschreiben. Wie die vorliegenden Beiträge

zeigen, ist diese Diskussion nun zwingend notwendig, will sich EB/WB als Disziplin nicht Fragmentierungs- und Auflösungserscheinungen hingeben. Dabei ist grundlegend festzustellen, dass die Disziplin faktische „Einbußen“ erlitten hat durch die mangelnde Berücksichtigung in Bachelorstudiengängen. Es sind jedoch nicht nur die entstandenen strukturellen Lücken beunruhigend, sondern auch die inhaltlichen Begründungslücken. So kann der Band nicht nur eine unterstützende „Diagnosefunktion“ übernehmen, sondern er liefert auch Wissensgrundlagen für die weitere Entwicklung von Studiengängen. Offen bleibt dabei die Verhältnisbestimmung zwischen den verschiedenen Studiengangsformen wie konsekutive und weiterbildende Studiengänge.

Die Herausgeberinnen selbst argumentieren sehr standpunktbezogen, dass sich erwachsenpädagogische Professionalität nicht in einem Nacheinander von Wissenschaft und Praxis entwickeln kann, sondern in hermeneutischen Prozessen, die die beiden Funktionssysteme Berufspraxis und Wissenschaft zueinander in Beziehung setzen. Erwachsenenpädagogische Kompetenz wird zweigliedrig entworfen in ihrem wissenschaftlichen und reflexiven Charakter (S. 12). Hervorzuheben ist nicht nur der informative Charakter der Einführung durch die Herausgeberinnen, sondern auch der instruktive Charakter, wodurch ein orientierender Blick auf die verschiedenen Beiträge ermöglicht wird.

Die verschiedenen Artikel sind sowohl professionstheoretisch argumentierend als auch empiriebasiert angelegt und leisten damit selbst einen Beitrag zur Weiterentwicklung der akademischen Professionalisierung in der EB/WB (S. 9). Es werden die Ebenen Curriculumstrukturen, Studierende, Absolventen und Absolventinnen sowie Wissenschaft

berücksichtigt. Dies bildet sich in folgenden vier Teilen ab, die jeweils relevante Aspekte der akademischen Professionalisierung darstellen und diskutieren: Curriculumstrukturen in erwachsenenpädagogischen Studiengängen (I), Professionalisierungsaspekte im Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (II), Absolventen und Absolventinnen erwachsenenpädagogischer Studiengänge (III), Zukunftsperspektiven der Profession Erwachsenenbildung/Weiterbildung (IV).

Besonders die Beiträge in Kapitel I lassen ein „Zerfließen“ der EB/WB im akademischen Sektor sichtbar werden. Es können verschiedene Perspektiven eingenommen werden, um problematische und positive Entwicklungen abzubilden. Können auch keine abschließenden Bilanzierungen nach der Lektüre der Beiträge aus allen vier Kapiteln vorgenommen werden, so verweisen sie doch eindringlich auf die Notwendigkeit, die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf allen möglichen Wegen empirisch, diskursiv und konzeptionell aufzugreifen und politisch neu zu verorten.

Es können hier nur exemplarische Ergebnisse aus einigen Beiträgen herausgehoben werden. Als einschneidend sind die von Faulstich/Graebner/Walber erhobenen Zahlen und prozentualen Verteilungen der inhaltsstrukturellen Wissenszuschnitte im Kontext der BA- und MA-Studiengänge zu bewerten. Belegen sie doch eindeutig, dass erwachsenenpädagogische Kompetenz ohne Masterabschluss nicht gewährleistet ist. Dies ist zwar bereits ein Profilierungsverlust, der aber gestaltend wendbar ist für anstehende Strukturierungen von Masterstudiengängen. Die in den darauffolgenden Beiträgen aufgezeigten Lernchancen verweisen auf brachliegende und vernachlässigte Strukturentwicklungen, die

gleichzeitig weiterer empirischer Forschungen bedürfen. Unklar ist etwa, ob die Profilierungen der einzelnen Studiengänge notwendige Kompetenzen absichern können (vgl. Heyl). Der internationale Blick in andere Länder lässt die Forderung wiederaufleben, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildner selbst unter der Perspektive Lebenslangen Lernens differenzielle und passagere Zugangswege benötigt (vgl. Lattke). Prozesse systemischer und struktureller Transnationalisierung werfen Fragen nach Lernchancen durch Auslandsstudienanteile auf, die bislang mehr auf einer normativen Ebene lagen (vgl. Egetenmeyer). Weitere umfangreiche Daten, die aufseiten der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen erhoben wurden, zeigen etwa, dass die Ausbildung einer Identität durch das Studium allein nicht gegeben ist. Neue Wissenschafts-/Praxisverschränkungen sind strukturell verbindlich zu lancieren (Egloff/Männle, Jütte/Walber/Behrens). Hier kann eine Leerstelle identifiziert werden, die eine Notwendigkeit für weiterführende Überlegungen der Kooperation mit den Praxisfeldern, vor allem im Kontext der Entwicklung einer reflexiven Professionalisierung, sichtbar werden lässt.

Die Konstellationen verschiedener analysierter Studierendentypen (von Hippel/Schmidt-Lauff) zeigen, dass die Anforderungen an eine akademische Ausbildung vor dem Hintergrund der anzutreffenden motivationalen Heterogenität steigen und es wichtig ist für die Unterstützung der Ausbildung eines Habitus die Bildungsentscheidungen für EB/WB zu verstehen.

An diese vorliegenden Ergebnisse könnte etwa eine bundesweite Initiative anschließen, die übergreifend und regionalspezifisch Forschungsprofile formuliert und die aufgeworfenen Fragen und

Strukturanforderungen diskutiert und spezifisch weiter entwickelt, z. B. im Hinblick auf Regionalverbände, wie Gieseke/Dietel vorschlagen. Voraussetzung ist es den Forschungsbezug mit systematischer Nachwuchsförderung zu verbinden (Ludwig/Nuissl) und die Identität in der Disziplin selbst zu stärken. Diese bedarf mehr gemeinsamer Abstimmungs- und Gestaltungsinteressen.

*Steffi Robak*

**Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: Transcript (Edition Politik, 11)**

Trumanns Studie widmet sich einem lange Zeit vernachlässigtem Feld der Erwachsenenbildung: der Bürgerinitiative (BI) als Lernort, der Raum für expansive und handlungsorientierte Lernprozesse bietet (65). Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag, diesen Bereich informeller politischer Bildung in den Fokus der Debatte zu rücken. Die qualitative empirische Studie untersucht BI am Beispiel von fünf Bielefelder Initiativen zu Stadtgestaltung und Naturschutz sowie eines Initiativenverbands (128-130). Als Methoden werden Gruppenbefragungen und teilnehmende Beobachtung angewandt (122 f.), die Auswertung erfolgt mittels Grounded Theory (143).

Arendts Konzept des „Anfangen-Könnens“ bildet dabei den Ausgangspunkt von Trumanns Betrachtung zu partizipatorischer Demokratie (23 f.) und bedeute „an dem bisherigen System Kritik üben und neue Perspektiven auf Gestaltung von Welt denken zu dürfen.“ (57) Trumann sieht in BI eine „alternative Möglichkeit politischer Partizipation und Bildung“ (7) und positioniert sich eindeutig als Befürworterin einer emanzipatorischen politischen Erwachsenenbildung in Anschluss an Ahlheim 2000,

Bremer 2008, Lösch 2010 und Zeuner 2010 und in Abgrenzung von funktionalistischen Vorstellungen wie Sander 2002 und Rudolf/Zeller 2001 (44-46).

Bisherige empirische Studien befassen sich vor allem mit Formen der institutionalisierten politischen Erwachsenenbildung. Eine Beschäftigung mit Lernen in BI erfolgte nach den 1970er Jahren nur noch durch Beyersdorf (1991). In den neueren Arbeiten von Hansen (2008) und Düx (2009) zu Engagement im Allgemeinen wird hingegen eher der „Aspekt der gesellschaftlichen Verwertbarkeit freiwilliger Tätigkeit“ hervorgehoben und untersucht (92). Trumann wendet sich mit ihrem handlungsorientierten und gesellschaftskritischen Bildungsverständnis gegen eine derartige Verengung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen zu einem Mittel der subjektiven Anpassung an Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft (9) und einem auf Kompetenzen verengten Begriff politischer Bildung (12).

Trumann beschreibt, dass Bildungsprozesse in BI von etablierter Seite in Frage gestellt würden, aber auch, dass sich die Beteiligten der Bildungsprozesse häufig nicht bewusst seien (7). Diese bewusst zu machen und gegenüber anerkannteren Formen der politischen Bildung als gleichberechtigt zu etablieren, ist Ziel ihrer Arbeit. Ihre zentrale Hypothese lautet dabei, dass „gerade Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum für die Analyse informeller politischer Handlungspraxen geeignet und interessant sind.“ (58) Sie analysiert informelle Lernprozesse – Lernanlässe und Lernhandlungen – als „Selbstverständigungsversuche der Lernenden in ‚Scenen alltäglicher Lebensführung‘, mithilfe des von Holzkamp zur Verfügung gestellten subjektwissenschaftlichen Instrumentariums (119), obwohl Holzkamp selbst „den Bezug zu politischem

Lernen und Handeln nie explizit herausgestellt“ habe (270).

Trumann findet empirisch sechs Schlüsselkategorien des Lernens, die sie jeweils zu Paaren zusammenfasst: „individuell-kooperativ“, „aufnehmend-wie-tergebend“ und „aktional-reflexiv“ (149). Die sechs Dimensionen sind Idealtypen und die Lernhandlungen können auch mehreren Dimensionen gleichzeitig angehören (149 f.). Aufgezeigt wird außerdem, wie Lernproblematiken und Lernhandlungen vielfach verschränkt sein können und in Kreisläufen des Lernens individuelle und kooperative Lernhandlungen beliebig vermischt zu finden sind (155). Kooperatives Lernen dominiere den Lern-Handlungsraum BI (160). Dabei nähmen die BI einerseits Informationen von anderen Gruppen oder sonstigen Quellen auf („aufnehmend“) und gäben sie andererseits an andere Personen, Initiativen oder sonstige Institutionen weiter („weitergebend“) (182-192). Auch aktionale und reflexive Lernhandlungen seien in der Praxis eng verwoben (248). Letztere erfolgten individuell oder kooperativ (196). Beispiele für aktionale Formen des Lernens sind kreative Formen der Wissensweitergabe, die der Verknüpfung „von „Aufklärung“ und „Spaß“ dienten (203).

Während in der Einleitung zwischen dem negativ konnotiertem „etablierten politischen Feld“ (in Anlehnung an Bourdieu) und den positiv bewerteten Bürgerinitiativen quasi dichotom unterschieden wird, sind im empirischen Teil die negativen Einschätzungen des „etablierten politischen Felds“ sprachlich deutlich als Meinungen der beforschten BI-Mitglieder markiert. Insgesamt stellt Trumann fest, dass BI in Auseinandersetzung und Bezug zu diesem „etablierten politischen Feld“ agierten. Die Illegitimität aus der Sicht letzterer führe bei BI-Mitgliedern allerdings häufig zur

Selbstexklusion (232) als „vorweggenommener Fremdexklusion“, wie von Bremer (2008) beschrieben (250).

Trumann arbeitet in ihrer Studie vier zentrale Aspekte des Lern-Handlungsraums BI heraus: 1. „Die identifizierten Lernhandlungen folgen keiner Stufenlogik, sondern sind als zirkulärer und jeweils gegenstandsbezogener Prozess zu verstehen.“ 2. Lernhandlungen in BI generierten „Qualitative Lernsprünge“ im Sinne Holzkamps (270). Dabei kann Trumann zeigen, „dass kooperative Lernprozesse die Chancen qualitativer Lernsprünge am Beispiel von Bürgerinitiativen begünstigen“ (259). 3. Aneignung und Weitergabe von Wissen seien verzahnt. 4. „Mit der Betrachtung kooperativen Lernhandelns konnte damit eine von verschiedenen Seiten bei Klaus Holzkamp konstatierte Leerstelle des sozialen Individuums empirisch im Sinne eines teilhabend aktiven Individuums erweitert werden.“ (270). Alle Schlüsselbegriffe von Holzkamps Lerntheorie, auf die Trumann rekurriert, sind im empirischen Teil an das Theoriekapitel rückgekoppelt und nachvollziehbar operationalisiert. Lediglich zum Verhältnis von defensivem und expansivem Lernen in BI wären deutlichere Ausführungen wünschenswert gewesen. So wird an einer Stelle formuliert, dass Lernen in BI expansiv sei (118) und an anderer Stelle lediglich, dass beide Formen des Lernens ineinander übergehen könnten (159).

Lerntheoretisch fundiert Bürgerinitiativen als Ort informellen Lernens untersucht zu haben, dürfte eine der größten Leistungen von Trumanns Arbeit sein. Hier liegt eine Pionierarbeit vor, die die Forschung zu informellem Lernen im Bereich der politischen Bildung voranbringt und viele theoretische und empirische Anregungen für weitere Forschungen enthält.

*Wibke Riekmann, Alf-Tomas Epstein*