

Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Mit dem Anspruch an Inklusion wird gesellschaftliche Teilhabe zum Zentralwert der Erwachsenenbildung (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2/2012).

Inklusive Bildung bedeutet zunächst, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln (Kil 2012, S. 20).

Darüber hinaus reicht der Anspruch an Inklusion weiter im Sinne einer „gesellschaftspolitische[n] Anforderung, Verhältnisse zu schaffen, die es allen Menschen ermöglichen, mit guten Gründen selbstgewählte Lebensziele zu verfolgen“ (Kronauer 2012, S. 22). Eine solche Zielsetzung schafft eine komplexe Erweiterung pädagogischen Engagements, erfordert sie doch ein besonderes Augenmerk auf „gesellschaftliche Anerkennung, Einbeziehung in wechselseitige Sozialbeziehungen und die gleichberechtigte Teilhabe an den materiellen und kulturellen Lebensmöglichkeiten in einer Gesellschaft“ (ebd.). Damit rückt nicht nur das unmittelbare Gelingen eines Lehr-/Lerngeschehens ins Blickfeld, sondern auch das Verhältnis konkreter Bildungspraxen zu gesellschaftlichen Exklusionsprozessen und -risiken sowie die Frage, inwiefern sie diese fortsetzen, verstärken oder abschwächen und überwinden.

Karl-Ernst Ackermann mag insofern Recht haben, dass insgesamt Vorkehrungen für eine inklusive Erwachsenenbildung fehlen und dass „das erwachsenpädagogische Personal Schritte auf eine ,inkludierende

Professionalität' hin“ unternehmen sollte (Ackermann 2012, S. 26). Anhand einer eigenen empirischen Untersuchung möchten wir jedoch zeigen, dass sich in diesem Feld bereits Entwicklungen wahrnehmen lassen, die auf eine neue Form professioneller Handlungsfähigkeit hindeuten. Eine Fallanalyse wird daher Gegenstand unserer Reflexion. Anschließend untermauern und diskutieren wir die sich hier mehr oder weniger deutlich herausbildende Form von Professionalität theoretisch. Unsere These lautet, dass sich ein Paradigmenwechsel daran festmacht, dass nicht mehr die Vermittlung von bestimmten Inhalten, sondern das Lösen von Handlungsproblemen einer spezifischen Zielgruppe im Vordergrund der erwachsenenpädagogischen Professionalität steht.

Ausgehend von der Feststellung, dass pädagogisches Handeln sich stärker ausdifferenziert und entgrenzt hat (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 277),¹ ist die Frage, inwiefern es berechtigt und sogar notwendig ist, bei der inkludierenden Erwachsenenbildung von einem neuen Professionswissen und einer neuen professionellen Handlungsweise zu sprechen, nicht allein von Bedeutung. Viel gewichtiger aber erscheint uns, dass für Qualität und Wirksamkeit hier nicht nur Vermittlungsprozesse entscheidend sind, sondern die gesamten Verhältnisse, in denen Lernen und Bildung stattfindet. Dazu gehören die allgemeinen Lebensbedingungen, zu denen sich ein Subjekt handelnd immer wieder neu ins Verhältnis setzen muss, wie auch diejenigen Beziehungen, die es dadurch zu anderen und zu sich selbst aufbauen kann.

Eine inkludierende erwachsenenpädagogische Professionalität kann dabei weder allein auf formaler Zuständigkeit aufbauen, noch auf einer institutionell abgesicherten Form von Wirksamkeit. Dies war sicherlich ohnehin immer schon ein Unterschied zwischen Erwachsenenbildnern und „klassischen“ Professionen wie Anwalt oder Arzt. Anders als diese „freien Berufe“ konnten sich Erwachsenenbildner noch nie auf ein stark formalisiertes Wissen berufen, das öffentlich ein hohes Ansehen genoss. Neu – durch den Anspruch an Inklusion – erscheint uns aber die untrennbare dialektische Beziehung zwischen der Arbeit an der eigenen erwachsenenpädagogischen

¹ Zweifelsohne trifft auch dies auf eine erwachsenenpädagogische Praxis zu, die auf spezielle Zielgruppen ausgerichtet ist.

Professionalität und der praktischen Erweiterung von Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten auf Seiten aller Beteiligten.

2. Inkludierende Erwachsenenbildung in der Praxis

Unsere Expertenbefragung umfasst ein Spektrum an Kompetenz- und Tätigkeitsbereichen von Erwachsenenbildnern, die in der inkludierenden Bildung arbeiten.² Sie zielt auf systematische Vergleichsanalysen einerseits zwischen den Bereichen der Behindertenhilfe, der Integrations- und Gleichstellungsarbeit, der psychosozialen Beratungsstellen, der Initiativen für ältere und/oder kranke Menschen oder der pädagogischen Arbeit mit Menschen im Justizvollzug etc. und andererseits zwischen den Aufgabenfeldern wie Management, Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Programm- und Angebotsplanung, Lehre, Beratung, Verwaltung.

Die bisher geführten Interviews in einer Einrichtung mit einem Schwerpunkt auf Menschen mit geistiger Behinderung, einem kirchlichen Träger der Erwachsenenbildung und einer regionalen Einrichtung der Lebenshilfe sowie in einer Integrationsstabsstelle haben gezeigt, dass die aktuelle Inklusionsdebatte in der Erwachsenenbildung mit einer Modernisierung ökonomischer und politischer Formen zusammenfällt, wodurch Anbieter und Adressaten bzw. Experten und Laien – unabhängig von Ansprüchen an Inklusion – auf eine veränderte Weise zueinander ins Verhältnis treten. Zum einen ergibt sich dies aus einer stärkeren Orientierung auf Dienstleistung und der entsprechenden Reformierung von Verwaltungsstrukturen, zum anderen greifen neue ökonomische Bedingungen, etwa in der Behindertenhilfe durch das „Persönliche Budget“, womit auch Menschen mit Behinderung stärker eigenverantwortlich über die Verwendung ihres finanziellen Rahmens entscheiden können und nicht mehr per Fremdentscheidung in Bildungseinrichtungen als Teilnehmende „automatisch“ auftauchen. Auch

² Die Studie ist auf zwei Jahre angelegt, mit Beginn März 2012, und wird vom Forschungsfond der PH Ludwigsburg gefördert. Hintergrund der Untersuchung bildete die Entwicklung eines Handlungsfeldes zur „Inklusiven Bildung“ im Rahmen eines Bachelor- und Masterstudiengangs im Bereich des Lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung. Dazu wurden Bildungsverantwortliche in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe mittels eines Leitfadens interviewt. Ergebnisse des noch laufenden Forschungsprojekts werden hier präsentiert.

dieser Umbruch bringt es mit sich, dass in die Erwachsenenbildung Impulse ausgesendet wurden, Arbeitsformen und -inhalte zu verändern. Indem sich Erwachsenenbildner dabei stärker auf die besonderen Bedürfnisse, Lebensweisen und Schwierigkeiten ihrer Zielgruppe einlassen, lässt sich erkennen, dass sie ein (mehr oder weniger geschärft) Unterscheidungsvermögen zwischen Handlungsmöglichkeiten entwickeln, ob sie Herrschaftsformen eher reproduzieren oder überwinden. Berichtet wird uns von eigenen Lernprozessen im Engagement für allgemein zugängliche Wissensformen und Strukturen des gemeinsamen Lebens, die Exklusionsprozesse durchbrechen.³

Im Folgenden geht es um einen Fall, der zunächst nicht typisch für die Erwachsenenbildung erscheint, wenn man damit vor allem das für die Lehre verantwortliche Personal assoziiert; er ist aber, da es sich um eine Integrationsbeauftragte handelt, aufschlussreich, weil ihr Aufgabenbereich alle oben genannten abdeckt – freilich in einer eher unbekannt Form, die für Entwicklungen in diesem Feld aber wegweisend sein könnte.

„Mich freut’s, einen Stein ins Wasser werfen zu können und zu sehen, da gibt’s Wellen.“

Frau P. arbeitet seit 2008 als Integrationsbeauftragte. In ihrer Stellenbeschreibung lautete die Aufgabe kurz: „Filter“ und „Anlaufstelle“ sowie „Arbeit in den Themenfeldern...“, womit Ziele und Anforderungen eher vage umrissen waren. Das jetzige Profil ihrer Arbeit resultiert, wie sie sagt, eher aus dem „praktischen Tun“, wenn Menschen mit konkreten Anliegen auf sie zukommen und sie andersherum auf Einrichtungen und Organisationen zugeht, damit diese ihre Ziele im Bereich der Integration besser erreichen, aber auch um etwas Neues anzustoßen und Probleme bewusst zu machen.

³ Sicher ergeben sich durch die Veränderungen der Rahmenbedingungen auch Widersprüche, etwa wenn mit den neuen Finanzierungsformen auch Einschnitte verbunden sind. Auf diesen Aspekt werden wir hier allerdings nur am Rande eingehen.

Meine Einstellung zu dem Thema Integration ist eigentlich immer die gewesen: gleichberechtigte Teilhabe. Und ich hab also nie nur den Fokus Migranten gesehen, sondern eher sogar mit einem kritischen Auge auf die Struktur geguckt. Das heißt also, wo stehen die Strukturen vielleicht auch einer Integration im Weg, wo grenzen sie eher aus, wo sind so viele Informationen so komplex, dass es keiner mehr kapiert. Wo sind einfach noch viele Angebote parallel, so dass eben Migranten überhaupt nicht mehr sortieren können, wer steckt eigentlich dahinter und wo verpufft auch Engagement unnötig. Und das ist also immer mein Ziel gewesen, zu gucken, wer ist aktiv, also was gibt's in dem Themenfeld, wer ist aktiv, wo gibt's schon Angebote, decken die auch wirklich alles ab, und wo kann man Lücken schließen.

Frau P. sieht sich daher „sehr stark [als] Vernetzerin“, die das Anliegen jedes Menschen ohne Vorbehalte ernst nimmt und die in jedem Aufgabenfeld versucht, „alle Beteiligten an den Tisch“ zu holen – insbesondere die Menschen mit einem Migrationshintergrund, damit sie selbst Veränderungen mitgestalten. Es sind aber nicht nur Betroffene, die auf sie zukommen, sondern oftmals auch Akteure, die sich mit Integrationsfragen beschäftigen. Der Kreis der rat- und hilfesuchenden Institutionen veränderte sich dabei im Laufe der Zeit:

(...) also am Anfang waren's sehr stark Wohlfahrtsverbände, die eh schon in der Integrationsarbeit aktiv sind, Bildungsträger, Integrationskursträger, das waren so die klassischen und jetzt kommen immer mehr Unternehmen, Wirtschaftsverbände, z.B. auch in dem Bereich Feuerwehr.

Damit erweitert sich Frau P.s Tätigkeitsfeld und reicht hinein in den Umgang mit dem Fachkräftemangel (bzw. der Vorbeugung davor) oder den interkulturellen Anforderungen in der Klinikarbeit. Entsprechend musste sie sich auch um eine Erweiterung ihrer finanziellen Möglichkeiten kümmern.

Ich hatte anfangs ein ganz kleines Budget, eigentlich grad nur, dass meine Stelle laufen kann, also Geschäftsausgaben, ein paar Veranstaltungsmöglichkeiten, ich hab dann sehr viel Drittmittel akquiriert (...), aber ich habe allein über Kooperation oder selbst Projektanträge über 400.000 Euro in den Jahren nach [Stadt] geholt, also an Zusagen. Ob's abgerufen wird,

komplett, das hängt dann immer vom Projekt ab, aber (...). Fakt ist, dass Zusagen über diesen Wert kamen. Und das zeigt, dass es auch nötig war.“

Diese Art der Finanzierung bringt jedoch auch Probleme mit sich:

Dadurch bedingt ist es natürlich auch so, dass diejenigen, die Projekte beantragen, eben nicht in die Breite gehen, weil der ganze Abstimmungsaufwand viel mehr Zeit benötigt, als diesen Antrag zu stellen. Und das ist die Gefahr, dass jeder vor sich hinwurschtelt (...). Das ist nicht gut. Da geht viel verloren.

Wie schon aus dem weiter oben Zitierten hervorgeht, steht für sie im Vordergrund, dass die Strukturen, die von Institutionen und Organisationen getragen werden, Handlungsmöglichkeiten schaffen, die allgemein zugänglich und für die eigenen Belange und Bedürfnisse nutzbar sind. Sie sieht sich dabei als Erwachsenenbildnerin:

Denn es geht um den pädagogischen Ansatz, es geht drum, nen Blick zu kriegen auch in die Lebenswelten der Menschen, wie lernt jemand, weil Integration sehr stark ein Lernthema ist.

Dies reicht von einer Aufklärungsarbeit bei solchen, die man „auf der rationalen Schiene“ über Daten und Fakten abholen kann, über das Sichtbarmachen von neuen Lösungsansätzen bis hin zum Lernen als Empowerment, wo Frau P. eine Projektidee anschiebt, das Projekt in verschiedenen Punkten berät und unterstützt, welches aber von den Beteiligten weitestgehend selbstständig getragen wird. Da hierbei kein Curriculum abgearbeitet wird, sondern Gegenstand der Integrationsarbeit das Erschließen neuer gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten ist, ist Lernen auf allen Seiten gefordert. Diese Bildungsarbeit umschreibt sie mit dem Bild:

Mich freut's, einen Stein ins Wasser werfen zu können und zu sehen, da gibt's Wellen.

Das Miteinander basiert hier ganz wesentlich auf einem Arbeitsbündnis auf lange Sicht und einem konkreten Ziel. Daher erfordert sie vor allem „Beharrlichkeit, dieses immer mal wieder Nachhaken von meiner Stelle, was die Leute merken lässt, dass ich es ernst meine und dass sie dann wie in einer Vereinbarung mit mir sind.“

Das Verhältnis zwischen Frau P. und den Mitwirkenden baut sich weniger aufgrund eines Wissensvorsprungs auf, sondern aufgrund der immer wieder unter Beweis gestellten Ernsthaftigkeit gegenüber der Sache, mit Betroffenen Probleme der Integration zu lösen und dafür die nötigen Voraussetzungen zu schaffen.

Wenn es jetzt unverbindlich bleiben würde, so nach dem Motto, hach ja, irgendwann setzen wir uns dann mal wieder zusammen und gucken, was draus geworden ist, das tät glaube ich nicht so funktionieren. Aber wenn man sagt, o.k. in vier Monaten treffen wir uns wieder am Soundsovielten und gucken mal was geworden ist und ich schicke Ihnen das Protokoll und da schreibe ich rein, was bis dahin zu machen ist und was jeder jetzt für Aufgaben hat, dann haben sie einfach eine Struktur und können nachgucken und dann arbeitet jeder für sich die Hausaufgaben ab und dann entsteht auch die Dynamik.

Frau P. erfährt sich so selbst immer wieder als Lernende, da sie „die Komplexität in den einzelnen Themenbereichen (...) greifen“ und „sehr schnell analysieren“ muss, „wo es hakt“. Die Arbeit ufert dadurch häufig aus, weil sie „den Bedarf überall [sieht] und überall in die Tiefe möchte“, denn: „je tiefer man steigt, umso mehr sieht man“. Daher wird es wichtig, die Relevanz von Aufgaben richtig einzuschätzen, Prioritäten zu setzen und die Mitwirkung von anderen sicherzustellen. Dazu müssen Aufgaben für eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen und Organisationen festgelegt werden und persönliche Verbindungen aufgebaut werden.

(...) aber durch diese (...) immer wieder Treffen, immer wieder gemeinsam Erleben, immer wieder was Positives erleben, so Meilensteine setzen, das führt dazu, dass es das Projekt immer wieder zusammenführt und dann natürlich die

Verbindungen immer wieder untereinander vertieft und dann entsteht wieder was Gemeinsames.

Vor dem Hintergrund dieser Reflexionen erweitert Frau P. das Bild des Steins, der im Wasser Wellen erzeugt:

Aus einzelnen Kreisen, sag ich jetzt mal, tut sich wenig. Also es muss immer wieder (...), dass im Wasser gewedelt wird. (...) Die Stelle [Integrationsstabsstelle] ist ganz stark Motor. Das fasst es vielleicht zusammen. Also sie gibt Energie, lässt Dinge auch am Laufen oder hält Dinge auch am Laufen.

Das Besondere dieser Arbeit liegt damit in der neuen Anordnung von Rollen und Zuständigkeiten, bei der die Dualität von Experte und Laie ebenso durchbrochen wird, wie die Einteilung der Menschen in „Integrierte“ und „Zu-Integrierende“. Die Wirksamkeit der Integrationsarbeit besteht darin, unter der Maßgabe gesellschaftlicher Teilhabe viele Akteure an der Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen zusammenzuführen, um Probleme der Benachteiligung und Exklusion gemeinsam zu lösen.

3. Professionalität im Umbruch?

Wie lassen sich die empirisch zu beobachtenden professionellen Handlungsweisen theoretisch auf den Begriff bringen? Unsere Argumentation gliedert sich in zwei Schritte. Weil wir bei dem Fallbeispiel offensichtlich nicht mehr nur das Aufgabenfeld der Vermittlung von Inhalten oder die Planung und Organisation von Angeboten vor Augen haben, sich aber durchaus Elemente davon beobachten lassen, können wir die Theorie allgemeiner aufstellen.

3.1 Subjektwissenschaft und Ermöglichungsdidaktik

Der erste Schritt besteht in einem Übergang von einer lehr- zu einer subjektzentrierten Perspektive, wie sie bereits durch die Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold/Schüßler 2003) und die Subjektwissenschaft (vgl. Holzkamp 1993; Faulstich/Ludwig 2004) vollzogen wurde. Hiermit ist die Professionalitätsdebatte bereits – mehr oder weniger unabhängig von den konkreten Anforderungen an eine „inkludierende Erwachsenenbildung“ – dahin gekommen, das Subjekt des Lernens in seinen Besonderheiten und nicht das Lehren und die curricularen Ziele in den Vordergrund des Professionswissens zu stellen.

Die Subjektwissenschaft zeigt dabei, dass Lernen sehr unterschiedliche Qualitäten haben kann: Wenn das Subjekt in seinem bisherigen Handeln (einschließlich des gedanklichen Handelns) auf eine Diskrepanz in seinem Können und Wissen gestoßen ist, die nur durch Lernen zu überwinden ist, liegen „gute Gründe“ vor, auch tatsächlich die damit verbundenen Anstrengungen auf sich zu nehmen. In diesem Lernen ist entsprechend die Aussicht auf eine Verbesserung der eigenen Lebensqualität und der eigenen Verfügungsmöglichkeiten dem Lerngegenstand immanent. Es ist „expansiv begründetes Lernen“ (Holzkamp 1993, S. 190ff.). Liegt dem Lernen aber keine Diskrepanzerfahrung zugrunde und wird es lediglich zur Abwehr einer drohenden Sanktion oder eines Nachteils unternommen, sind der Lerngegenstand und die damit verbundenen Verfügungsmöglichkeiten dem Lernenden eher gleichgültig; das Lernen bleibt eine instrumentelle Handlung, um einen Status quo zu erhalten oder einen Vorteil gegenüber anderen zu erreichen. Es ist „defensiv begründetes Lernen“ (ebd.). Somit verdeutlicht die Subjektwissenschaft, dass Lernen ohne Handlungsgründe und ohne Handlungsproblematik fremdbestimmt bleiben muss. Die Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen liegen nicht in einem selbst, sondern in den Beziehungen, die Menschen im alltäglichen Handeln zu anderen und dadurch zu sich selbst aufbauen.

Die Ermöglichungsdidaktik liefert einen weiteren Ansatzpunkt, wenn sie ebendiese Beziehungsebene – selbstbestimmt vs. fremdbestimmt – durch die Perspektive, Lernen zu ermöglichen, konsequent neu denkt. Der Expertenstatus des/der Lehrenden wird nämlich nicht mehr so sehr durch die jeweilige Wissensdomäne begründet, sondern dadurch, dass er/sie sich in die Handlungsprobleme und Lernschwierigkeiten des lernenden Subjekts hineindenkt und es bei der Lösung unterstützt. Eine Expertin aus dem Bereich der Behindertenhilfe hat dies in einem Interview mit einem Beispiel aus ihrer Arbeit veranschaulicht:

Für mich ist Ermöglichungsdidaktik manchmal am Bahnhof zu stehen und Teilnehmer abzuholen, (...) also alleine Bahn fahren, (...) es ist unglaublich aufregend und es ist ein Wahnsinnsgefühl, das geschafft zu haben. (...) Didaktik heißt – in dem Fall – nicht nur es fängt um 10.00 Uhr an und dann fängt das Arrangement an, sondern ich muss mir auch manchmal Gedanken machen, wie kommen die Leute zum Seminar und in welcher Verfasstheit.

Denken wir beide Ansätze zusammen, dann lässt sich pädagogische Professionalität neu fassen als eine Fähigkeit, sich an die Stelle konkreter Subjekte zu denken, sie im Erkennen von eigenen Handlungsproblemen und im Selbstverständigungsdiskurs über die eigenen Lernerfahrungen und Lernschwierigkeiten zu unterstützen und sie beim Lernen adäquat zu begleiten.

Was aber bedeutet „adäquat begleiten“? Um diesen Gedanken zu konkretisieren, brauchen wir einen zweiten Schritt, mit dem sich das Professionswissen entwickeln und systematisch beschreiben lässt.

3.2 „Relational agency“

Bisherige Verständnisse von erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung scheinen bereits bedeutsame Zusammenhänge zu beleuchten, etwa wenn Seitter (2009) diese als eine „handlungspraktische Gestaltungsaufgabe“ (ebd., S. 13) interpretiert und sie „zwischen Empirie und Programmatik“, „zwischen Forschungs- und Entwicklungsaufgabe“ verortet

(ebd., S. 15). Was jedoch vor dem Hintergrund der oben diskutierten Fälle problematisiert wird, ist die dabei zugrunde gelegte Perspektive auf Professionalität als Ergebnis einer „kontinuierliche[n], sich im und durch den Beruf vollziehende[n] Kompetenzaufschichtung“ (ebd., S. 12). Hierbei ist das Verständnis durch den biografischen Prozess geleitet: von einer „diachronen Kompetenzaufschichtung“ durch Fortbildung, Beruf und Studium hin zu einer „synchronen“ durch Erfahrung in verschiedenen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung (vgl. ebd., S. 13). Sicherlich begründet sich dieser auf die individuelle Lehrperson gerichtete Blick dadurch, dass der Professions-„Träger“ als wichtigste Stellgröße für Qualität betrachtet werden muss. Es ist zweifelsohne dieses konkrete Subjekt, das mit Adressaten in Kontakt kommt und mit ihnen eine pädagogische Beziehung eingeht. Auch die Sichtweise, die Ermöglichung des Lernens von Erwachsenen als Kernaufgabe von Weiterbildung zu sehen (vgl. Müller 2002, S. 113), erscheint plausibel und schließt an unser Argument für die Ermöglichungsdidaktik an. Unter diesem Blickwinkel ergeben sich – zweifellos folgerichtig – Professionalitätsverständnisse, wonach die Didaktik als die „Professionswissenschaft der Erwachsenenbildung“ (Arnold 1996, S. 150), das didaktische Wissen als die „Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (Siebert 1996, S. 3) und die Vermittlungskompetenz als der „eigentliche Kern erwachsenenpädagogischer Qualifikation“ zu definieren ist (Nuisl 1996, S. 33; vgl. Müller 2002). Aber genau diese Konzentration auf das didaktische Lehr-/Lerngeschehen scheint angesichts der Aufgabe einer inkludierenden Bildung unzureichend – nicht an sich, wohl aber mit Bezug auf die Aufgaben, die mit einer auf Inklusion zielenden Arbeit verbunden sind.

Solche Aufgaben bedeuten, dass Professionelle häufig über die Grenzen ihres Zuständigkeitsbereichs hinaus wirken müssen und, um Probleme zu lösen, zusammen mit anderen Praktikern und Adressaten arbeiten, so dass sie sich mit ihrem professionellen Handeln häufig außerhalb des sicheren Terrains ihrer Institution und ihrer bürokratisch vorgegebenen und vorgeformten Prozesse bewegen (vgl. Edwards 2010, S. 1). Diese Art von Praxis erfordert laut Anne Edwards nicht nur das Sichtbarmachen der

eigenen Expertise für andere, sondern auch die Fähigkeit, das Professionswissen anderer Berufsgruppen anzuerkennen, es in der eigenen Arbeit mit einzubeziehen und sowohl ihre als auch die eigenen Ressourcen zur Lösung komplexer Problemstellungen zusammenzuführen. Das Abwenden von Exklusionsprozessen verlangt, das Wissen anderer mit einzubeziehen, und das Vermögen, mit anderen zusammen Erkenntnisprozesse über Probleme anzusteuern, Lösungswege und daraus folgende Aufgaben gemeinsam auszuhandeln. Dies erfordert eine konkrete Verbindung von Erkenntnis und Parteilichkeit, bei der der Subjektstandpunkt des „konkreten Anderen“ Anerkennung findet. Edwards begreift damit die neue Art von Professionalität als eine „*relational agency*“ (vgl. ebd., S. 2), was man mit einer „sich in Beziehung setzenden Form von Handlungsfähigkeit“ ins Deutsche übertragen könnte. Damit erkennt sie genau das an, was Holzkamp (1983, S. 305) „interpersonale Subjekthaftigkeit“, ‚Reziprozität‘, ‚Reflexivität‘, ‚Perspektivenverschränkung‘ nennt, also das Verstehen, wie andere Probleme sehen und auf sie reagieren, zusammen mit der Fähigkeit, eine Verbindung herstellen zu können zwischen den eigenen Sichtweisen und Antworten und denen anderer, um zu einem besseren Verständnis und einer besseren Praxis zu gelangen.

Die Diskussion um erwachsenenpädagogische Professionalität braucht daher eine dialektische Wendung. Das Vermögen, exkludierende Tendenzen abzuwenden und zu überwinden, liegt nicht in einer einzigen Person allein. Freilich bedarf es einer Reihe konkreter, an einer einzelnen Person identifizierbarer Fähigkeiten: Den Subjektstandpunkt der anderen, die Beziehungsebenen und die Strukturebene verstehen und darauf adäquat einzugehen, ist eine höchst komplexe Arbeit. Doch die besondere professionelle Qualität des Handelns von Erwachsenenbildnern ergibt sich dabei keineswegs eins zu eins aus diesen Fähigkeiten, sondern vielmehr aus dem sozialen Geschehen, von dem sie – wie die betroffenen Subjekte selbst – nur ein Teil sind. Dies muss im Selbstverständnis der Professionellen ankommen, womit sie sich vom herkömmlichen Expertenverständnis immer weiter entfernen. Die Aufgabe der Inklusion bringt es mit sich, sich selbst

immer wieder als lernende Person in verschiedensten Beziehungen zu anderen wiederzufinden und sich genau dadurch anderen als glaubwürdig, verlässlich und wirksam zu erweisen.

Literatur

Ackermann, K.-E. (2012): Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 26–29

Arnold, R. (1996): Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München

Arnold, R./Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2012): H. 2: Erwachsenenbildung inklusive

Edwards, A. (2010): Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise. Dordrecht u.a.

Faulstich, P./Ludwig, J. (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler

Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 268–288

Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M.

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.

Kil, M. (2012): Stichwort „Inkludierende Erwachsenenbildung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 20–21

Kronauer, M. (2012): Inklusion braucht (nicht?) alle. Ein interdisziplinäres Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung (zusammen mit Ackermann, Burtscher, Ditschek). In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 22-25

Müller, U. (2002): Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? Eine integrative Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner. In: Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 113–124

Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In: Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M., S. 23–36

Seitter, W. (2009): Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung. Ein Aufriss. In: Ders. (Hg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 11–16

Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied