Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Dieter Nittel

Von der Mission zur Profession?

Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Marburg
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Nittel, Dieter:
Von der Mission zur Profession? : Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung / Dieter Nittel. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. - Bielefeld : Bertelsmann, 2000
(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
ISBN 3-7639-1801-9

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 14/1067

© 2000 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1801-9

Inhalt

Vorbemerkungen 7

Kapitel I: Über den Bedarf an professionstheoretischer Selbstaufklärung 11

1. Problemaufriss 11
2. Erster Versuch einer begrifflichen Differenzierung 15
3. Anspruch und Aufbau der vorliegenden Studie 19

Kapitel II: Begriffserläuterung: Profession – Professionalisierung – Professionalität 22

1. Vorbemerkung 22
2. Professionen: Im Spannungsverhältnis von sozialer Welt und Funktionssystem 23
   - 2.1 Konstruktion und Wandelbarkeit von Professionen 23
   - 2.2 Lizenz und Mandat des Erwachsenenpädagogen 29
   - 2.3 Weitere zentrale Attribute von Professionen aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus 34
   - 2.4 Historische und systemtheoretische Hintergrundinformationen 40
   - 2.5 Relevanz für die Erwachsenenbildung – Zwischenbilanz 47
3. Professionalisierung – der Weg ist das Ziel? 49
   - 3.1 Professionalisierung: nur eine Variante von Verberuflichung? 49
   - 3.2 Merkmalbezogene Konzepte 53
   - 3.3 Der Bedarf an machttheoretischen Analyseinstrumenten 57
   - 3.4 Orte der Durchsetzung von Berufsinteressen: der Arbeitsplatz, die öffentliche Meinung und juristische bzw. staatliche Instanzen 62

3.5 Die Synchronisation von leistungsmäßigem und sozialem Anspruchsniveau 66
4. Professionalität als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit“ oder: „Ich weiß, was ich tue“ 70
4.1 Das kompetenzbezogene Verständnis von Professionalität 74
4.2 Das differenztheoretische Verständnis von Professionalität 80

Kapitel III: Die Geschichte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Von der Berufung zur (steckengebliebenen) Verberuflichung? 86

1. Vorbemerkung 86
2. Volksbildung in der Weimarer Republik 87
2.1 Die Ungleichzeitigkeit von expandierender Institutionalisierung und verzögerter Verberuflichung 87
2.2 Die „Lehrerfrage“ innerhalb der Weimarer Erwachsenenbildung und lokale Formen der Akademisierung 95
2.3 Hintergründe der Ungleichzeitigkeit von institutionellem Ausbau und hinterherhinkender Verberuflichung 101
3. Die Entwicklung in der Bundesrepublik 105
3.1 Die sechziger Jahre: Die Formierung eines günstigen Resonanzbodens 106
3.2 Die Entwicklung von der ‚Erntephase‘ in den siebziger Jahren bis zur Phase des Abklingens der Bildungsreform Anfang der achtziger Jahre 114
3.3 Vergleich zwischen der Weimarer Republik und der Zeit der Bildungsreform 127
4. Die Rahmenbedingungen in den achtziger Jahren: Von der Qualifizierungsoffensive bis zur deutschen Wiedervereinigung 133
4.1 Allgemeine Einschätzung 133
4.2 Die kulturelle Wende Anfang der achtziger Jahre 134

4.3 Qualifizierungsoffensive und Konzertierte Aktion Weiterbildung ... 138
4.4 Die soziokulturelle Durchsetzung des lebenslangen Lernens und die Folgen für die Berufskultur ... 140
4.5 Die deutsche Wiedervereinigung ... 145
4.6 Die Konsolidierung der Disziplin ... 149
4.7 Resümee ... 151

Kapitel IV: Professionstheoretische Positionen in der gegenwärtigen Erwachsenenpädagogik ... 154

1. Vorbemerkung ... 154
2. Planerisches und disponierendes Berufshandeln: die Positionen von Hans Tietgens und Wiltrud Gieseke ... 156
3. Der wissenssoziologische Ansatz: die Position von Bernd Dewe ... 165
4. Professionelles Handeln im berufs- und betriebspädagogischen Kontext: die Position von Rolf Arnold ... 175

Kapitel V: Stand und Perspektiven der Professionalisierung ... 184

1. Vorbemerkungen ... 184
2. Die Lage des Weiterbildungspersonals – Versuch einer Annäherung ... 184
   2.1 Was ist der Fall? ... 184
   2.2 Das in expliziten Bildungseinrichtungen tätige Personal ... 188
   2.3 Das in impliziten Bildungseinrichtungen tätige Personal ... 193
   2.4 Berufspolitische Rahmenbedingungen und die Lage des Weiterbildungspersonals in den neunziger Jahren ... 197
   2.5 Zwischenbilanz ... 208

3. Die Grenzen zukünftiger Professionalisierungsbemühungen 209
3.1 Erwachsenenbildung zwischen den Grenzen gesellschaftlicher Funktionssysteme: lockere Institutionalisierung 211
3.2 Die Spannung zwischen Mandat und Lizenz 218
3.3 Die Vermischung von Profession und Organisation 223
3.4 Die doppelte Wissensbasis der professionellen Erwachsenenbildung 229

Kapitel VI: Chancen und Grenzen einer zukünftigen Verberuflichung 234

1. Zwei Optionen: Begrenzung oder Erweiterung der beruflichen Zuständigkeit 234
2. Intelligente Selbstbegrenzung und die Gleichwertigkeit beruflicher Habitusformen 238

Anmerkungen 244

Literatur 253

Vorbemerkungen

Die wissenschaftliche und fachliche Begleitung der Professionsentwicklung, die permanente Verständigung über Professionalität und die Förderung des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung gehören seit jeher zu den Kernaufgaben des intermediär agierenden Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Dies schlägt sich nicht nur in zahlreichen Publikationen zu Entwicklungen und Untersuchungen des Professionsfeldes Erwachsenenbildung nieder. Das DIE bietet Support in der entwicklungsorientierten Forschung in innovativen makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeldern, sammelt Daten für die Profession und wertet diese aus. Es veranstaltet zu ausgewählten Anforderungsfeldern berufsbegleitende Fortbildungen und offeriert Organisationsberatung. Träger- und institutionenübergreifend bietet es sozial organisierte Möglichkeiten, „geteilte professionelle Standards" (Gieseke) zu erarbeiten und zu kommunizieren. Schon seit Jahrzehnten organisiert das Institut Berufseinführungen für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnnen, in denen berufsfeldbezogenes Wissen strukturiert, die zentralen Schlüsselsituationen erwachsenenpädagogischen Handelns behandelt und im Hinblick auf ein Professionsverständnis reflektiert werden.

Das DIE ist dabei nur eine Supportinstitution in einem differenzierten Feld von weiteren Unterstützungsleistungen seitens der Träger auf Landes- und Bundesebene, der Verbände und überregional agierender Institute. Universitäten bilden seit Jahrzehnten Diplompädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung aus. In einer sich zunehmend marktförmig entwickelnden Erwachsenenbildungslandschaft sind nach ernstzunehmenden Schätzungen mehrere hunderttausend Menschen beschäftigt. Und trotzdem: In der hier vorliegenden Zwischenbilanz zum Stand und den Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung spricht *Dieter Nittel* immer wieder von der „zurückgebliebenen", der „steckengebliebenen" oder der „unbestimmten Profession".

In der Tat ist ein Bedarf an professionstheoretischer Selbstaufklärung festzustellen. Die historische Nachzeichnung der Entwicklung der Verberuflichung, die Einordnung der oft unklaren Diskussionen um Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung in erziehungswissenschaftliche und soziologische Begriffssysteme sowie die

Darlegung professionstheoretischer Positionen in der gegenwärtigen Erwachsenenpädagogik bieten eine geeignete Grundlage, sich in den Auseinandersetzungen innerhalb des differenzierten Berufsfeldes und der damit verbundenen wissenschaftlichen Auseinandersetzung konstruktiv zu verständigen. Der vorliegende Forschungsreport verweist darüber hinaus pointiert auf eine Reihe von Ursachen, die für die unvollendete Professionalisierung verantwortlich sind: Im Gegensatz zu anderen (klassischen) Professionen ist es der Erwachsenenbildung trotz steigender gesellschaftlicher Relevanz nur ansatzweise gelungen, sich durch entsprechende Institutionalisierung und juristische Absicherung fest zu etablieren. Sicherlich wird das organisatorische Bedingungsgefüge der locker gekoppelten Systeme zwar dem Anspruch einer am gesellschaftlichen Bedarf und dem individuellen Bedürfnis orientierten und sich weiterentwickelnden Erwachsenenbildung gerecht, es schränkt damit aber auch eine systematische Verberuflichung ein. Die Ausdifferenzierung der Lehr- und Lernarrangements, die Entgrenzungstendenzen der Erwachsenenbildung, die fluiden Übergänge zwischen organisiertem und informellem Lernen, die damit verbundenen Ausdifferenzierungen, Veränderungen und Überschneidungen der traditionellen Berufsrollen der Leitung, der disponierenden Mitarbeitenden, des haupt-, neben- und freiberuflichen Personals sowie die von *Nittel* festgestellte mangelnde Passung zwischen Mandat und Lizenz grenzen die Verberuflichung weiter ein. Angesichts der auch vor der Erwachsenenbildung nicht Halt machenden gesellschaftlichen Veränderungsdynamik kann aber zu Recht überlegt werden, ob dies nicht auch eine positive Seite für die Entwicklung der Professionalität hat. Kann man angesichts des Zustandes der vorhandenen Säulen unseres Bildungssystems und der sich verändernden Anforderungen an die Organisationen der Weiterbildung und die darin Beschäftigten oder dort Tätigen der nicht vollendeten Professionalisierung nicht auch etwas Positives abgewinnen? Provokativ gefragt werden kann etwa, ob die unvollendete Professionalisierung nicht auch Voraussetzung für Professionalität sein kann, weil es hier im Gegensatz zu anderen Professionen weniger erforderlich ist, fossilisierte Wissensbestände und Handlungsrituale entsprechend den sich verändernden Bedingungen anzupassen. Sicherlich klänge es zynisch angesichts der materiellen und sozialen Lage zahlreicher freiberuflicher Erwachsenenbildner, dieser größer werdenden Beschäftigtengruppe zu attestieren, dass sie bereits jetzt schon dem in der Literatur beschriebenen Bild des zukünftigen Arbeitnehmers als „Lebensunternehmer“ entsprechen. Ich möchte aber

nur darauf hinweisen, dass die „steckengebliebene“ Professionalisierung und deren Partikularisierung gleichzeitig auch erhebliche Entwicklungspotentiale hat. Hierüber sich praktisch und theoretisch wie auch politisch zu verständigen, bleibt eine Zukunftsaufgabe. Wie eine solche Verständigung angesichts des von *Nittel* zu Recht festgestellten Bedeutungsverlusts der klassischen erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsorte und angesichts einer „vagabundierenden Erwachsenenbildung in unterschiedlichen sozialen Systemen“ herzustellen ist, lässt sich sicherlich nicht leicht beantworten. Vielleicht ist dies angesichts der allgemeinen Trends zur Entgrenzung auch immer weniger möglich. Die nüchterne Einschätzung der Verberuflichungschancen und der Grenzen der Professionalität mindert die Gefahr realitätsferner programmatischer Ansprüche. Zumindest sollte es aber möglich sein, für eine weitergehende Auseinandersetzung die notwendige Basis zu schaffen. Angesprochen ist damit beispielsweise die Tatsache, dass es derzeit nicht möglich ist, statistisch nachvollziehbar zu beschreiben, wie groß die Gruppe der in der Weiterbildung Beschäftigten wirklich ist. Ob die Beschäftigtenstruktur tatsächlich noch dem klassischen Modell (leitendes, hauptberuflich disponierendes, hauptberuflich lehrendes und nebenberufliches Personal) entspricht, kann begründet in Frage gestellt werden. Aber der Autor verweist zu Recht darauf, dass es für die behaupteten Veränderungstrends keinen breiteren empirischen Nachweis gibt. Und es ist keine neue Klage, wenn in diesem Zusammenhang auch auf die unzureichenden empirischen Untersuchungen der zunehmend komplexeren erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder verwiesen wird. Mit diesen Hinweisen soll der vorliegende Forschungsreport aber nicht ausschließlich für perspektivische Forschungsdesiderate funktionalisiert werden, sondern auch auf den Anspruch des Autors hingewiesen werden, in ein für die Erwachsenenbildung relevantes Themengebiet einzuführen, beim Leser Lust auf weitere Beschäftigung zu wecken und dazu beizutragen, die eine oder andere Folgeaktivität anzustoßen.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

I Über den Bedarf an professionstheoretischer Selbstaufklärung

1. Problemaufriss

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre fanden in der Rhein-Main-Region zwei größere Tagungen zur Verberuflichung in der Erwachsenenbildung statt: Der Hessische Volkshochschul-Verband lud 1996 unter dem Motto „Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen" zu einer landesweit ausgeschriebenen Fachtagung ein, und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung bot zum Thema „Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung" ein bundesweites Kolloquium an. Der entscheidende Aspekt im hier anvisierten Vergleich ist, dass die bildungspolitischen Grundpositionen der beiden Veranstalter (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung und Hessischer Volkshochschul-Verband) in Fragen der Verberuflichung nur graduell und keineswegs essentiell voneinander abweichen. Die Gemeinsamkeiten der beiden Tagungen wurden nicht zuletzt in ähnlich gelagerten Forderungen manifest, so z. B. für eine bessere personelle Ausstattung der Weiterbildungsinstitutionen zu sorgen, die Fortbildungsaktivitäten zu intensivieren und die Erwachsenenbildungsinteressen im Konzert der bildungspolitischen Akteure offensiver zu artikulieren (vgl. Otto 1997; Meisel 1997).

In einem nicht ganz unerheblichen Punkt trennt jedoch eine Kluft die beiden Veranstaltungen. Der Titel „Professionalität ohne Profession ..." deutet in seinem leicht provokanten Gestus an, dass Kursleitende keinen Anspruch auf die Zugehörigkeit zu einer Profession formulieren können. Mit der Zuschreibung von Professionalität als einem allseits als wünschenswert erachteten beruflichen Handlungsmodus ist hier die Behauptung verbunden, dass die Arbeit des lehrenden Personals einerseits einem spezifischen Güteanspruch gerecht, den Kursleitenden und Dozenten andererseits aber der damit eigentlich einhergehende berufliche Status vorenthalten werde. Die Wendung „Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen" deckt das vermeintliche Skandalon auf, dass die Arbeit der Kursleitenden, obwohl sie hochwertigen professionellen Qualitätsstandards entspreche,

keine angemessene materielle und symbolische Honorierung erfahre. Ganz anders der Titel der zweiten Veranstaltung: Hier werden unter Zugrundelegung einer diachronen Sichtweise wichtige Veränderungen im Berufsfeld Erwachsenenbildung lokalisiert. Die Formulierung „Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung“ beinhaltet die Proposition, dass das diesbezügliche pädagogische Handlungsfeld den Status einer Profession bereits erreicht habe. Mit dem Mittel einer von Relativierungen gänzlich freien Als-ob-Annahme wird Sicherheit in der Grundposition erzeugt, dass die Erwachsenenbildung im Gefüge der übrigen Professionen schon längst einen unangefochtenen Platz eingenommen habe. *Während also die regionale Fachtagung die Existenz einer die Kursleitenden einschließenden Profession der Erwachsenenbildner in Zweifel zieht, geht das bundesweite DIE-Kolloquium wie selbstverständlich von dem Tatbestand aus, dass die Erwachsenenbildung sich bereits zu einer Profession formiert hat.* Beide Ankündigungen operieren also mit voraussetzungsreichen, jeweils anders gelagerten Unterstellungen im Hinblick auf die Kategorien Profession und Professionalität.[1]

Warum wird hier eine vergleichsweise langatmige Darstellung bemüht, um die Unterschiede in der Ankündigung zweier im gleichen Jahr stattgefundener Tagungen herauszuarbeiten? Die Etikettierungspraxis öffentlicher Veranstaltungen hat neben ihrer Werbefunktion immer auch eine Tiefenstruktur. Gerade weil es sich um Tagungen zweier Veranstalter zu einem ähnlichen Thema handelt, die bildungpolitisch im Prinzip in die gleiche Richtung gehen, ist die diametral unterschiedliche Perspektive in den Überschriften außerordentlich aussagekräftig. Die hier angedeuteten Diskrepanzen bilden nur die Spitze des Eisbergs, der uns mit ungelösten Problemen und einer Fülle unentschiedener Fragen in Angelegenheiten der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung konfrontiert. Dass hinter der Fassade der erwachsenenpädagogischen Programmatik der Konsens auf der Ebene der Grundbegriffe brüchig ist, ist nicht nur an den institutionellen Selbstbeschreibungen von Einrichtungen des eben erwähnten Typs abzulesen. Der Stand der wissenschaftlichen Diskussion bestätigt dieses Orientierungsvakuum. Die Durchsicht der Fachliteratur (eine Recherche hat ergeben, dass zwischen 1980 und 1999 insgesamt 453 Monographien, Zeitschriften- und Buchbeiträge zum Thema erschienen sind) zeigt, dass mit der Häufigkeit des Redens über Fragen der Profession auch das gemeinsam geteilte Verständnis über diesen strategisch wichtigen Themenbereich zu verschwimmen scheint. In

einer Analyse der Hessischen Blätter für Volksbildung der Jahrgänge 1960 bis 1990 (vgl. Fink 1990) kommt die Autorin zu dem Befund, dass in der Auseinandersetzung zur Verberuflichung in der Erwachsenenbildung unterschiedliche Konzepte der Professionalisierung gegeneinander abgewogen worden sind, ohne dass sich im Zuge dieser Jahrzehnte ein präziseres Verständnis von Kernkategorien entwickelt hätte (ebd.:4, 210). Doch schon in den 70er Jahren wurde auf den Widerspruch hingewiesen, dass in der Vergangenheit viel Zeit und Energie investiert wurden, um sich über Professionalisierung im Sinne der Konstitution einer Profession Gedanken zu machen, ohne eine genaue Vorstellung davon zu haben, was unter einer Profession zu verstehen sei (vgl. Vath 1975:31). Der behauptete Klärungsbedarf könnte auch am Beispiel von Arbeiten jüngeren Datums belegt werden.[2]

Dass sowohl in der Berufspraxis als auch in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung in den grundsätzlichen Aspekten ein gewisses Orientierungsvakuum besteht, hat weitreichende Folgen. So ist weitgehend ungeklärt, wer aus der Sicht der Kursleitenden die eigentliche Klientel darstellt. Arbeiten Kursleitende primär für die Teilnehmenden oder für die Institution? Welcher Seite sind sie im Konfliktfall vorrangig berufsethisch verpflichtet, dem Lernenden als Interaktionspartner oder der Einrichtung? Auch das Verhältnis von Profession und Organisation ist unentschieden: Einige Autoren sprechen von einer Aufweichung, ja vielleicht sogar einer Versöhnung der bipolaren Konstellation zwischen professioneller und organisatorischer Rationalität (vgl. Schäffter 1992; Terhart 1986), während andere an der Gegensatzanordnung schon aus Gründen der Notwendigkeit zur wechselseitigen Profilbildung festhalten (vgl. Harney 1997, 1998). Welche Kernaktivitäten eines Fachbereichsleiters kann man mit ‚pädagogisch' attribuieren, und welche Tätigkeiten sind mit dem Ausdruck ‚Organisationsarbeit' zu versehen? Worin bestehen die genuin professionellen Anteile im planerisch-disponierenden Handeln? Welche Personengruppen gehören zur ‚Profession' der Erwachsenenbildung?

Solche und weitere offene Fragen, die mit dem Themenkomplex Profession – Professionalisierung – Professionalität verbunden sind, werden seitens der Erwachsenenbildung häufig mit der Konkurrenz und den Unstimmigkeiten zwischen den einschlägigen theoretischen Positionen in der von der Soziologie reklamierten Berufsforschung und Pro-

fessionstheorie begründet. Mit der These von der Unvollkommenheit bzw. Pluralität der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung bei der Bearbeitung der eben angerissenen offenen Fragen werden die Schwierigkeiten demnach legitimiert. Bei alledem schwingt die Auffassung mit, die Bezugsdisziplinen müssten ihre Hausaufgaben erst noch machen – sprich: eindeutige Befunde präsentieren –, damit die Erwachsenenbildung ihrerseits zu einer theoretischen Konsistenz gelangen könnte. Hinzu kommt die Unterstellung, dass andere Disziplinen (wie Soziologie und Psychologie) gleichsam als Fundierungswissenschaften dienen und die großen Konturen zeichnen, während die mit der Erwachsenenbildung betrauten Erziehungswissenschaftler die so entstandenen Flächen nur auszumalen haben. Dieser überspitzt formulierten Position wird hier die Behauptung gegenübergestellt, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung gerade vor dem Hintergrund eines heterogenen professionstheoretischen Gesamtszenariums nicht darauf verzichten kann, sich selbst eine gegenstandsadäquate Position zu erarbeiten und im Klafki'schen Sinne kritisch-konstruktiv mit den Theorieangeboten umzugehen (vgl. Klafki 1985). Im Gegensatz zur Soziologie, deren Vertreter dazu tendieren, die einmal erarbeitete professionstheoretische Lehrmeinung nicht aufzugeben, können Erziehungswissenschaftler undogmatischer und respektloser mit den verschiedenen Theorieoptionen operieren. Statt sich einseitig auf die strukturfunktionalistische Tradition, auf Grundkonzepte aus dem Symbolischen Interaktionismus oder merkmalsbezogene Ansätze in der Professionstheorie zu kaprizieren, wird hier davon ausgegangen, dass die Ansätze jeweils spezifisch akzentuierte Stärken und Schwächen haben, wobei die Stärken an unterschiedlichen Stellen der Theoriearchitektur sinnvoll genutzt werden können. Die Zielrichtung und der Ertrag einer solch abwägenden Applikation soziologischer Theorieansätze sind aber nicht pauschal, sondern immer nur gegenstands- und problembezogen zu ermitteln. Anders als in der Vergangenheit soll die Vielgestaltigkeit der theoretischen Zugänge demnach nicht als Problem, sondern auch als Chance betrachtet werden, Fragen und Phänomene der Verberuflichung mehrdimensional zu betrachten. Dies setzt im Hinblick auf eben diesen Gegenstandsbereich die eine oder andere theoriegeleitete Vorab-Entscheidungen voraus.

2. Erster Versuch einer begrifflichen Differenzierung

Der hier zur Diskussion stehende Untersuchungsgegenstand ‚Verberuflichung der Erwachsenenbildung' wird nach drei Seiten ausdifferenziert, und zwar in die Richtungen Profession, Professionalität und Professionalisierung. Diese Vorab-Entscheidung wird von der Annahme geleitet, dass die inhaltlichen Differenzen zwischen diesen drei Kategorien beträchtlich sind. Aus heuristischen Gründen, aber auch aufgrund der Notwendigkeit, eine theoriestrategische Komplexitätsreduktion vorzunehmen, erscheint es angebracht,

- bei der Erschließung von Professionalität handlungstheoretische und wissenssoziologische Zugänge,
- bei der Ergründung von Professionalisierungsvorgängen prozess- und machttheoretische Ansätze,
- zur Bestimmung einer Profession gesellschafts- bzw. strukturtheoretische Theorien

zu wählen. Diese Differenzierung entspricht dem, was später mit dezentralem Blick bezeichnet wird. Die anschließende Begründung der hier getroffenen Unterscheidungen und Zuordnungen bietet den Lesern zugleich eine kurze Arbeitsdefinition und Orientierung.

„Was wir brauchen, ist mehr Professionalität", „Ohne Professionalität keine Qualität!" So oder ähnlich lauten vielfach zu hörende Positionen und Forderungen bei Fortbildungsveranstaltungen oder anderen Gelegenheiten. Der Begriff *Professionalität* wird von Vertretern der Berufspraxis in der Regel als gekonnte Beruflichkeit, als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit verwendet. Wer den Ansprüchen, die an die Professionalität gestellt werden, Genüge leistet, weiß, was er kann, und er wird – so die gängige Annahme – durch beruflichen Erfolg belohnt. Erfolg ist jedoch nur *ein* – und keineswegs ein hinreichender – Maßstab für Professionalität (vgl. Nittel 1999a). Manchmal dient der Begriff auch als Instrument der Distinktion, als Vehikel der Abgrenzung, um Abstand zu einer als profan geltenden Praxis herzustellen. Er wird im Selbstverständigungsprozess der Berufspraxis also auch interessengeleitet benutzt, beispielsweise um vermeintlich richtiges von vermeintlich falschem beruflichen Handeln abzugrenzen, den beruflichen Interaktionsstil eines Vorgesetzten oder Untergebenen normativ zu etikettieren (vgl. Riemann 1997). Ebenso wie im beruflichen Alltag wird auch im wissenschaftlichen Kontext Professionalität als Attribut zur Kennzeichnung des beruflichen Han-

delns oder zur Beschreibung der Klienten-Professionellen-Beziehung verwendet. Phänomene der Professionalität können nicht jenseits des Hier und Jetzt der fallbezogenen Dienstleistung am Menschen erschlossen werden. In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur werden mittels dieser Kategorie komplexe Aspekte, wie zum Beispiel die Relationierung heterogener Wissensformen oder auch die zentralen Problem- und Aufgabenbereiche einer Berufsgruppe, beschrieben. Auch die Wahrung der Autonomie des Klienten und die Ausbalancierung divergierender Interessenlagen werden in diesem Kontext diskutiert. Da Professionalität nicht einfach da ist, sondern als eine Reifestufe im individuellen Prozess der Verberuflichung erworben wird, spielen auch Ausbildung und Sozialisation eine große Rolle. Aber auch eine noch so gute Ausbildung entbindet den Praktiker nicht von der Verpflichtung, in jeder Situation aufs Neue seine Professionalität unter Beweis zu stellen. Insbesondere der starke Situationsbezug und die Wissensabhängigkeit des beruflichen Könnens lassen es als geboten erscheinen, Professionalität als einen Gegenstandsbereich zu begreifen, der am ehesten handlungstheoretisch und wissenssoziologisch zu erschließen ist.

Anders als die Kategorie Professionalität, die erst in den letzten zehn Jahren ins Zentrum der Diskussion gerückt ist, spielt in der Erwachsenenbildung die Kategorie *Professionalisierung* schon seit Ende der 60er Jahre eine Rolle (vgl. Schulenberg 1972). Professionalisierung kann im Gegensatz zu Professionalität nur sehr schwer Abstand gegenüber dem machtpolitisch überformten Kontext der berufsständischen Interessenpolitik wahren; sie ist also gegenüber askriptiven und voluntativen Vereinnahmungen anfälliger. Wird die Formel von der Professionalisierung verwendet, so kann eine Melange unterschiedlicher Motive unterstellt werden: Unzufriedenheit aufgrund schlechter Bezahlung, unzureichende soziale Absicherung, das Bedürfnis, sich im alltäglichen Handeln von einer Berufsethik leiten zu lassen, oder das (aus der Sicht der Wissenschaft artikulierte) Interesse an einer Ausdehnung der Definitionsmacht in Angelegenheiten der Bildung des Erwachsenen. Mitunter wird Professionalisierung als eine Art berufspolitischer Kampfbegriff verstanden, mit dessen Hilfe Legitimationsmuster geschaffen werden, um den beschäftigungspolitischen Rahmen, das Ansehen und die Bezahlung für Erwachsenenbildner zu verbessern, das Berufsbild zu vereinheitlichen, kurz: der Verberuflichung der Erwachsenenbildung einen neuen Schub zu geben. Bildungspolitische Positionen betonen, dass die Professionalisie-

rungsfrage eng an den Ausbau der Weiterbildung zu einer vierten Säule des Bildungssystems gekoppelt ist. Die Erfahrungen anderer Berufe lehren, dass Professionalisierungsabsichten nur dann umgesetzt werden können, wenn den Entscheidungsträgern auf der akademischen, juristischen und politischen Bühne Zuständnisse abgerungen werden. Auch die Durchsetzung eines positiven Images in der Öffentlichkeit und die weitgehende Monopolisierung eines bestimmten Aufgaben- und Arbeitsbereiches sind wichtig, damit Professionalisierungsabsichten fruchten. Professionalisierung kann den Prozess der Verberuflichung im Sinne der Neukonstitution eines Berufsbildes ebenso bedeuten wie den Vorgang der Aufwertung eines bereits existierenden Berufs im Sinne von Akdademisierung und Verwissenschaftlichung. Neben kollektiven Prozessen zielt der Begriff auch auf den individuellen Prozess der Ausbildung und den im Beruf ablaufenden Vorgang der Qualifizierung und Reifung. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht gilt es als unstrittig, dass Professionalisierung – wie dieses nominalisierte Verb schon im Ansatz verrät – einen diachronen Gegenstandsbereich darstellt, dass es also um Prozesse in der Zeit geht, an denen die unterschiedlichen Akteure mit jeweils unterschiedlichen Interessen beteiligt sind. Manche Theorien unterstreichen stärker den Vorgang der Verwissenschaftlichung bzw. der Akademisierung, andere betonen die Notwendigkeit der Gründung eines schlagkräftigen berufsständischen Verbandes, manche unterscheiden zwischen selbst- und/oder fremdinitiierter Konstitution eines Berufs. Die Dominanz der Faktoren ‚Zeit' und ‚Macht' rechtfertigt es, die Dimension Professionalisierung primär mit Theorien individueller und kollektiver Prozesse sowie unter machttheoretischen Aspekten zu beleuchten.

Im Gegensatz zu den beiden eben angerissenen Begriffen taucht der Terminus *Profession* sowohl im fachwissenschaftlichen Kontext der Erwachsenenbildung als auch in den beruflichen Selbstverständigungsdiskussionen wesentlich seltener auf. Diese Einschätzung mutet zunächst ungewöhnlich an, weil ‚Profession' den Wortstamm darstellt, von welchem Professionalisierung und Professionalität abgeleitet wurden. Die in der Weiterbildung tätigen Personen scheinen in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen weit davon entfernt zu sein, sich ernsthaft als Angehörige einer Profession zu bezeichnen und ein diesbezügliches Wir-Gefühl zu entwickeln. Hin und wieder wird in bildungspolitischen Zusammenhängen – wie schon gezeigt – im Sinne einer Als-ob-Annahme von der ‚Profession Erwachsenenbildung' gesprochen, aber hinter dieser

Art des Wortgebrauchs steckt mehr Wunschdenken als Realitätssinn. Die eher seltene Bezugnahme auf die Kategorie Profession in der erwachsenenpädagogischen Literatur ist insofern zu erklären, als die bisherigen Professionalisierungsbestrebungen nicht die Evidenz oder Reife besitzen, um sie als Schritte auf dem Wege der Konstitution einer Profession identifizieren zu können. Die gängigen soziologischen Merkmale erwiesen sich bislang als untauglich, auf die Erwachsenenbildung als Berufsfeld übertragen zu werden. Unter einer Profession könnte man im einem ersten Definitionsversuch einen akademischen Beruf verstehen, der besonders ausgewiesen ist, weil er ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet. Der in der einschlägigen Literatur üblichen Bezugnahme auf den bestimmten Kreis (Komplex) an akademischen Berufen lag die Überzeugung zugrunde, dass es so etwas wie einen professionellen Komplex in der Gesellschaft gilt, der im Kontext der gesellschaftlichen Arbeitsteilung besondere Leistungen mobilisiert und zur Reproduktion des Gemeinwesens unbedingt notwendig ist. Erst die Bezugnahme auf diese Leistungen und der Vergleich mit den übrigen Berufen bieten eine hinreichende Handhabe, diese Berufsgruppe als Profession zu etikettieren und jene nicht. Nicht nur die spezifischen Leistungen eines Berufs oder die Arbeit als solche, sondern ein bestimmtes Verhältnis von Typik der Arbeit einerseits und gesellschaftlicher Problembearbeitung andererseits konstituiert ein hinreichendes Set an Gemeinsamkeiten unter den Inhabern einer Berufsrolle, um dem professionellen Komplex (vgl. Parsons 1968a) zugerechnet zu werden. Der Referenzpunkt zur Bestimmung einer Profession ist die Gesamtgesellschaft, genauer: Die gesellschaftliche Arbeitsteilung wird unter dem Aspekt des Verhältnisses einzelner Funktionssysteme und unter dem Gesichtspunkt der Leistung betrachtet, die die Professionsangehörigen zur Lösung von sowohl gesamtgesellschaftlich relevanten als auch individuell bedeutsamen Problemlagen erbringen. Aus diesen Überlegungen folgt, dass die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Betrachtung von Professionen einen ganzheitlichen Blick auf die Gesellschaft und ihre Teilsysteme notwendig macht.

Der eben skizzierte dezentrale Blick auf die Verberuflichung der Erwachsenenbildung kommt ohne überzogene Einheitsansprüche aus. ‚Dezentraler Blick' meint die analytische Entkopplung von Sinndimensionen und Wirklichkeitsbereichen, die realiter zusammengehören, aus

untersuchungsstrategischen Gründen jedoch isoliert betrachtet werden sollten, um auf diese Weise die Existenz bzw. Nichtexistenz von Wechselbezügen besser erkennen zu können. Ein solcher differenztheoretischer Ansatz eröffnet eine Vielzahl neuer Optionen. So ist nicht auszuschließen, dass es auch kollektive Prozesse der Verberuflichung ohne einen inneren Telos gibt – also Phänomene der Professionalisierung, die nicht von einem mitlaufenden Zweckprogramm gesteuert werden und die Zielmarge ‚Profession' ansteuern. Genauso wenig ist auszuschließen, dass Prozesse der Professionalisierung sich nicht synchron mit dem Aufbau einer gesteigerten Professionalität entwickeln. Ebenso wie die Reproduktion einer Profession ohne den permanenten Nachweis und die Generierung von Professionalität zu funktionieren vermag, kann sich im begrenzten Rahmen Professionalität auch jenseits einer Profession entwickeln. In einer Vielzahl von beruflichen Kontexten, in denen personenbezogene Dienstleistungen angeboten und nachgefragt werden, wird den Akteuren ganz selbstverständlich und wohl auch zu Recht Professionalität attestiert (z. B. Stewardessen, Altenpflegern, Erzieherinnen), ohne dass den Vertretern dieser Berufsgruppen der Status einer Profession zugestanden wird.

3. Anspruch und Aufbau der vorliegenden Studie

Die Bezugnahme auf ein breites Spektrum der professionstheoretischen Grundlagenliteratur ist kein Selbstzweck. So ist die recht aufwendige Darlegung grundlagentheoretischer Positionen dem Umstand geschuldet, dass die Beschäftigung mit professionsspezifischen Phänomenen für die Erwachsenenbildung in doppelter Weise bedeutsam ist: Zum einen ist das Berufsfeld der Weiterbildung selbst Ausgangspunkt und Ziel von Professionalisierungsbemühungen. Von daher liegt es nahe, die professionstheoretische Literatur als Werkzeug der beruflichen Selbstaufklärung zu nutzen. Zum zweiten übt die Erwachsenenbildung ihrerseits einen aktiven Einfluss auf die Steigerung von Professionalität aus, weil die in ihrem Rahmen angebotenen Maßnahmen der berufsorientierten Fort- und Weiterbildung und der Optimierung von Sockelqualifikationen ein zentrales Medium der Verberuflichung von Angehörigen nicht-pädagogischer Berufsfelder darstellen. Da bei der Evaluation des Ertrages und des Nutzens der hier geleisteten Bildungsarbeit auch eine professionstheoretische Reflexion angesagt ist, erscheint die etwas intensivere Vertiefung in die einschlägige Literatur folgerichtig zu sein. Die

strenge Arbeit am Begriff soll zu einer einigermaßen präzisen Markierung der Chancen und Grenzen von Professionalisierung führen, ohne dabei das konkrete berufliche Handeln im erwachsenenpädagogischen Alltag aus dem Blick zu verlieren. Dem Leser/der Leserin soll zunächst einmal ein Überblick über die zentralen Standpunkte der professionstheoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung vermittelt werden, wobei es aufgrund der kaum noch überblickbaren Literaturlage nicht möglich ist, auf alle Vertreter der akademischen Erwachsenenbildung einzugehen, die sich zum Thema bislang geäußert haben. Das erzwingt ein exemplarisches Vorgehen. Vergleichbar mit der Funktion von Forschungsreports (vgl. Nittel 1989, 1992) soll auch das vorliegende Buch in ein für die Erwachsenenbildung relevantes Themengebiet einführen, beim Leser Lust auf weitere Beschäftigung wecken und dazu beitragen, die eine oder andere Folgeaktivität anzustoßen.[3] Es will also keineswegs fertige Ergebnisse präsentieren, sondern die Diskussion beleben und Impulse für weitere – insbesondere empirische – Aktivitäten geben. Für den Autor stellt dieses Buch die Vorarbeit für ein größeres empirisches Projekt (vgl. Nittel 1998a) dar, welches sich mit den Berufsverläufen, dem Professionswissen und dem situativen Handeln freiberuflicher Erwachsenenbildner/innen beschäftigen soll.

Die Besonderheit dieser Studie besteht darin, dass sie den Gegenstandsbereich mehrperspektivisch beleuchtet: Manche Phänomene erscheinen ganz unterschiedlich, je nachdem, ob sie unter dem Fokus der Professionalisierung oder dem der Professionalität betrachtet werden. Im weiteren Verlauf der Argumentation wird sich herausstellen, dass die Differenz Profession – Professionalisierung – Professionalität weitere Unterscheidungen evoziert, so z. B. die zwischen berufspolitischen, bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Zielen und Maximen. In Kapitel II werden mit Blick auf das Feld der Erwachsenenbildung die Begriffe Profession – Professionalisierung – Professionalität systematisch entfaltet, aber auch unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten angeeignet. Die Darlegung konkurrierender Theorieangebote aus dem breiten Fundus der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie erfolgt in der Erwartung, dass die Pluralität der professionstheoretischen Schulen gut geeignet ist, um das uneinheitliche, durch Vielfalt gekennzeichnete erwachsenenpädagogische Feld analytisch zu erschließen. In Kapitel III folgt ein historischer Abriss, wobei die Phase der Weimarer Republik und die Zeit der Bildungsreform im Mittelpunkt

stehen. Die zentrale These hier lautet, dass die Position, schon in der Weimarer Republik seien Formen der Professionalisierung zu beobachten gewesen, kaum haltbar ist. Erst am Ende der 60er Jahre begann die Erwachsenenbildung, sich vom ‚Modell Mission' abzuwenden und die Zielmarge Profession anzustreben. In Kapitel IV werden in exemplarischer Absicht drei zentrale professionstheoretische Positionen referiert, die einen komprimierten Überblick über den Stand der Diskussion ermöglichen: die mit dem Berufsfeld der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung eng verbundene Position von Hans Tietgens und Wiltrud Gieseke, den mit dem Namen Bernd Dewe verbundenen wissenssoziologischen Ansatz und die von betriebs- und berufspädagogischen Kontexten inspirierten Überlegungen von Rolf Arnold. Die augenblickliche Lage der erwachsenenpädagogischen Berufskultur[4] ist der Kern von Kapitel V. Nach einer eher deskriptiven Annäherung erfolgt eine analytischere Betrachtung, wobei vor allem die Grenzen zukünftiger Professionalisierungsbemühungen vermessen werden sollen. Der Abgleich der professionalisierungshemmenden und der professionalisierungsfördernden Faktoren mündet im letzten Kapitel in die These einer intelligenten berufspolitischen Selbstbegrenzung. Ganz im Sinne des Diktums, „... man braucht also Distanz zur Hilfe, um den Pädagogen in ihren Selbstverständigungsdiskussionen (zu Fragen der Professionalität, D. N.) helfen zu können" (Tenorth 1989:809), verzichtet dieses Buch darauf, im berufspolitischen Diskurs eine bestimmte Partei zu ergreifen. Jene Arbeiten, die eine distanzlose Parteinahme mit der Berufspraxis nahe legen, verfolgen zwar ehrenwerte Absichten, haben oft aber den Effekt, den Praktikerdiskurs in einer etwas anderen Sprache zu reproduzieren, ohne dass es zu einer Verfremdung eingeschliffener Perspektiven und Denkweisen kommt. Wird jedoch auf eine solche Verfremdung und kritische Distanz verzichtet, so dürften sowohl im wissenschaftlichen Kontext als auch im Berufsfeld Erkenntnisfortschritte eher unwahrscheinlich sein.

II Begriffserläuterung: Profession – Professionalisierung – Professionalität

1. Vorbemerkung

Die vertiefte Diskussion über Schlüsselbegriffe dient dem Zweck, dem Bedarf an grundlagentheoretischer Reflexion Genüge zu leisten und gleichzeitig eine Art ‚Materialbeschaffung' durchzuführen. Diese Materialbeschaffung versorgt die Leserinnen und Leser mit Hintergrundwissen, so dass die Diskussion in den nächsten Kapiteln nicht nur fundiert fortgesetzt werden, sondern das eine oder andere hier nicht ausdrücklich genannte Phänomen einer eigenständigen Reflexion unterzogen werden kann. Im Folgenden soll ein trennscharfes und zugleich geschmeidiges Verständnis von Professionen entwickelt werden, um so den komplexen Konstellationen im Berufsfeld Weiterbildung gerecht zu werden. Professionen sind nicht einfach da oder nicht da, sondern sie bilden – neben ihren (vordergründig) festen institutionellen Strukturen – ein labiles und deshalb störanfälliges Verhältnis zur übrigen Gesellschaft aus. Die gleichzeitige Wirksamkeit von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungstendenzen stellt selbst bei den etablierten und altehrwürdigen Berufen nicht den Ausnahme-, sondern den Regelfall dar (vgl. u. a. für die Medizin: Lachmund 1987). Diese widersprüchliche Einheit von Potentialen, die die berufliche Autonomie und Selbstverantwortung im Interesse der Klientel fördern, und von Kräften, die diese Entwicklung unterminieren, trägt dazu bei, dass Professionen ständig im Fluss, immer in Bewegung sind.

Der in der Einleitung vertretene Anspruch, dass für die Bearbeitung des Gegenstandsbereichs Profession auf die Gesamtgesellschaft fokussierte Erklärungsansätze Priorität genießen, soll eingelöst werden, indem zunächst auf Arbeiten aus dem Umkreis des Symbolischen Interaktionismus und danach auf solche der Systemtheorie eingegangen wird. Dem Symbolischen Interaktionismus wird in dieser Veröffentlichung – anders als in Mainstream-Positionen – in professionstheoretischer Hinsicht ein dezidiert auf die Gesamtgesellschaft abzielendes Diagnose- und Analysepotential attestiert.[1] Für ein tieferes Verständnis von ‚bescheidenen', ‚unentschiedenen' oder in der Entwicklung befindlichen Professio-

nen erscheint uns die Professionstheorie des Symbolischen Interaktionismus unverzichtbar zu sein. Diese soziologische Richtung hat seit jeher das Fragile und Störanfällige im professionellen Handeln berücksichtigt, sich von Perfektibilität deutlich abgesetzt – und gerade auf diese Weise Anschlussmöglichkeiten zu Berufen im Bildungs- und Erziehungssystem eröffnet. Dem hier Gesagten liegt darüber hinaus die Annahme zugrunde, dass es nicht ausreicht, die spezifische Aufgaben- und Problemstruktur der erwachsenenpädagogischen Arbeit zu identifizieren oder auf die besondere, ja unverwechselbare Rolle der erwachsenenpädagogischen Berufsarbeit hinzuweisen. Wenn die Erwachsenenbildung den Status einer Profession beansprucht, so muss sie sich auch gefallen lassen, unter Maßgabe solcher Vergleichsmaßstäbe und Differenzschemata betrachtet zu werden, an denen sich Berufe gewöhnlich orientieren, wenn sie im Konzert der Professionen (im ‚professional complex') eine Stimme beanspruchen. Ohne die einen oder anderen – möglicherweise auch unangenehmen – Vergleiche mit anderen Berufen kann die Erwachsenenbildung sich zukünftig kaum im Gefüge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung positionieren.

2. Professionen: Im Spannungsverhältnis von sozialer Welt und Funktionssystem

2.1 Konstruktion und Wandelbarkeit von Professionen

In der in Deutschland als einschlägig bezeichneten Literatur (vgl. Rüschemeyer 1972; Hartmann 1972; Hesse 1972) werden Professionen als besonders ausgewiesene, zumeist akademische Berufe definiert, die ein bestimmtes Verhältnis nach innen (Korpsgeist) aufweisen, Dienstleistungen für ihnen anempfohlene Menschen erbringen, systematisch erzeugtes Wissen auf außeralltägliche Probleme anwenden und ihr Handeln dem Gemeinwohl unterordnen. Hierbei ist es dem Kollektiv der Professionsangehörigen gelungen, die geleistete Bearbeitung eines zentralwertbezogenen gesellschaftlichen Problems (Gesundheit, Gerechtigkeit, Erziehung) in mehr oder weniger monopolistischer Weise zu verwalten. Eliot Freidson hat auf die doppeldeutige, auf gesellschaftliche Arbeitsteilung und Moral abzielende Konnotation von ‚Profession' hingewiesen, er unterscheidet „‚Profession' als eine besondere Art von Beruf und ‚Profession' als Bekenntnis oder Versprechen" (Freidson 1979:1).

Wenn ein Beruf sich als Profession etabliert hat, so ist dies zwar immer auch das Ergebnis einer interessengeleiteten Machtpolitik. Diesbezügliche Ambitionen führen aber nur unter ganz bestimmten Bedingungen zu dem gewünschten Ergebnis. Den Status einer Profession erringen insbesondere jene Berufe, die ein stimmiges Verhältnis zwischen der Typik des zur Debatte stehenden Grundproblems (Gesundheit, Gerechtigkeit) und der Typik der Arbeit (klientenorientierte und fallorientierte Arbeit, wissenschaftliche Wissensbasis usw.) erzielen.

Auch jene Wissenschaftler, die gegen merkmalsbezogene Professionsmodelle opponieren und als primäres Kriterium Art und Qualität der lokalen Arbeitsvollzüge sowie das berufliche Selbst- und Fremdbild und die Kompetenzen der Betroffenen gelten lassen wollen, sind auf ein minimales Vorverständnis, was denn unter einer Profession zu verstehen ist, angewiesen. Mit Blick auf die sozial- und erziehungswissenschaftliche Debatte in den letzten Jahren kann man sagen, dass sich das Vorverständnis von Vertretern der strukturfunktionalistischen Schule und denen des Symbolischen Interaktionismus (als den beiden zentralen Richtungen) deutlich angenähert hat, obwohl einzelne Wissenschaftler auf Unterschieden insistieren (vgl. Schütze 1996:185f.).

Bei aller Konvergenz der Positionen – bis heute ist das mit der früheren Dominanz des Strukturfunktionalismus korrespondierende Vorurteil außerordentlich mächtig, Professionen seien stabile soziale Gebilde, deren Mitglieder über eine gemeinsam geteilte Berufsidentität und Wertorientierung verfügen und mehr oder weniger den gleichen Rollendefinitionen und Interessen folgen. Die Sozialisation des Berufsnovizen, so wurde argumentiert, bestehe in der Einweisung in den (später dann) gemeinsam geteilten Nukleus der Normen und Vorschriften, die das Verhalten des Professionals nach innen und außen regulieren. Professionen werden in dieser Perspektive als ‚soziale Einheiten' par excellence begriffen. Insbesondere orthodoxe Vertreter des Strukturfunktionalismus haben in der Vergangenheit dazu geneigt, von der Binnendifferenzierung in Berufen abzusehen und den auf Einheit, Konsistenz, ja Harmonie hinauslaufenden Selbstbeschreibungen der Berufsvertreter zu folgen und die entsprechende Gruppe als homogene Masse zu betrachten. Solche abstrakten Bestimmungen bringen wenig Erkenntnisgewinn für die Erwachsenenbildung, sofern man sie nicht mit den konkreten Phänomenen im Berufsfeld abgleicht.

Bucher/Strauss haben in ihrem in der Erwachsenenbildung nicht sonderlich beachteten Aufsatz „Wandlungsprozesse in Professionen“ am Beispiel des Arztberufes nachweisen können, dass die eben skizzierte Annahme relativer Homogenität innerhalb einer Profession bei näherem Hinsehen trügerisch ist. Um sich von dem statischen Verständnis abzugrenzen, begreifen sie Professionen als eine lose Verbindung einzelner Segmente, „die verschiedene Ziele auf unterschiedliche Weise verfolgen und die mehr oder weniger lose unter einer gemeinsamen Berufsbezeichnung zu einem bestimmten Zeitabschnitt zusammengefasst werden“ (Bucher/Strauss 1972:183). Wie am Beispiel des Chirurgen und des Psychiaters zu sehen ist, sind die einzelnen Segmente im Hinblick auf ihre Ideologien, Techniken und wissenschaftlichen Grundlagen auf ganz unterschiedlichen Fundamenten aufgebaut: Sowohl in Bezug auf Kernaufgaben und Tätigkeitsmerkmale als unverrückbare Bestandteile der Berufsidentität als auch in Bezug auf Methodik und Technik sind widerstreitende Orientierungen vorherrschend. Die Geschichte zeigt zudem, dass die Wurzeln z. B. mancher medizinischer Segmente aus ganz anderen Berufssparten stammen: Im 19. Jahrhundert hatte etwa der Zahnarzt mehr mit dem Friseur gemeinsam als mit dem Mediziner. Die vorurteilsfreie Betrachtung von Bucher/Strauss trägt zur Entmystifizierung der Einheitsvorstellungen ebenso bei wie zur Relativierung der damit korrespondierenden Harmonievorstellungen. Konflikte und Machtkämpfe innerhalb von Professionen werden in eigens dafür reservierten, der Laienwelt weitgehend unzugänglichen Arenen und Hinterbühnen ausgetragen. Hin und wieder kann es sogar vorkommen, dass die miteinander im internen Widerstreit stehenden Interessen eines Berufsstandes u. U. größer sind als die Differenzen zwischen Vertretern unterschiedlicher Berufsgruppen. Das Verschwinden alter und die Formierung und das Aufkommen neuer, spezialisierter Segmente (z. B. Kinderärzte oder Diagnose-Ärzte) wird in Analogie zu sozialen oder gar politischen Bewegungen beschrieben, die Zweck und Ziel ihrer Tätigkeiten jeweils selbst definieren müssen und oft ein eigentümliches Sendungsbewusstsein ausstrahlen.

Bucher/Strauss sind mit ihrer segmenttheoretischen Sichtweise und der Kategorie der sozialen Bewegung in der Lage, die sich selbst als Profession definierenden, von der Gesellschaft aber noch nicht als solche akzeptierten Berufe in den Blick zu nehmen. Die Relativierung des Einheitsmythos hat zudem für die Diskussion in der Erziehungswissenschaft

im Allgemeinen und in der Erwachsenenbildung im Besonderen einen gewissen Beruhigungseffekt. Der Befund, dass es selbst in den klassischen Professionen nicht so einheitlich zugeht, wie es nach außen erscheint, trägt zunächst einmal zu einer notwendigen analytischen Gelassenheit bei.

So muss das von manchen Vertretern der Erwachsenenpädagogik vorgebrachte Argument, dass mit der „Unabgeschlossenheit und ‚Grenzenlosigkeit' der Weiterbildung" weitreichende Probleme verbunden sind, „die Lage des Personals zu klären" (Faulstich 1996b:50), mit einem Fragezeichen versehen werden. Denn die Unübersichtlichkeit der Institutionen und Orte der Erwachsenenbildung muss sich, wie manche möglicherweise befürchten, auf den Prozess der Verberuflichung nicht zwangsläufig hemmend auswirken. Fachvertreter, die die kaum noch überschaubare Diversifikation erwachsenenpädagogischer Arbeit in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen als einen für die Etablierung einer Profession hemmenden Faktor anführen, scheinen sich allzu stark an der Institution Schule oder am Lehrerberuf zu orientieren und die positiven Entwicklungschancen eines breiten Spektrums an Berufssegmenten zu unterschätzen. Am Beispiel anderer Berufsstände könnte man ebenso gut aufzeigen, dass die Fähigkeit einer Profession, die Tätigkeitsfelder zu wechseln und in nahezu allen gesellschaftlich relevanten Bereichen präsent zu sein, sich keineswegs als ‚berufspolitischer Stolperstein' auswirken muss, sondern im Gegenteil professionalisierungsfördernd sein kann. Dass diese These eine gewisse Plausibilität besitzt, zeigt die Berufsgruppe der Juristen, die beinahe in jedem gesellschaftlich relevanten Bereich ansässig ist und deren Erfolg möglicherweise sogar gerade auf ihrer Multifunktionalität beruht.

Die durch Bucher und Strauss repräsentierte Forschungsperspektive ist für die Erwachsenenbildung instruktiv, weil wir es hier bekanntlich mit einer Vielfalt von Segmenten zu tun haben, was eben nicht zwangsläufig unter Defizitgesichtspunkten, sondern auch als Chance des flexiblen Reagierens bewertet werden könnte. Sie sorgt für die erforderliche Sensibilität und Gelassenheit, um die unterschiedlichen, ja divergierenden Interessenlagen in den einzelnen Segmenten der erwachsenenpädagogischen Berufskultur als ‚normales' Phänomen in den Blick zu nehmen. Heteronome Faktoren sind für den konjunkturellen Aufwind des einen Segments und den beschäftigungspolitischen Abschwung anderer

Segmente verantwortlich. So haben wohlfahrtsstaatliche Interventionen zur Expansion und vergleichsweise komfortablen Ausstattung der beruflichen Bildung beigetragen. Dass das Segment der Berufsbildner und der Betriebspädagogen in den letzten Jahren innovative Aufgaben (vgl. Arnold 1991a), vielleicht sogar eine Vorreiterfunktion übernehmen konnte, während Segmente der allgemeinen Weiterbildung eher Einsparungen hinnehmen mussten, schlug sich in offenen und verdeckten Auseinandersetzungen zwischen Vertretern der diesbezüglichen Berufskulturen nieder.[2]

Wenn die Kräfte und Bewegungsmechanismen betrachtet werden sollen, die dazu beitragen, dass Professionen keine starren Formationen, sondern wandelbare, gesellschaftlich produzierte Phänomene sind, hilft der außerordentlich instruktive, in Deutschland nur selten rezipierte Ansatz von Hughes weiter. Everett C. Hughes, einer der Protagonisten der Chicagoer School of Sociology operiert mit der Unterscheidung von Mandat und Lizenz, mit deren Hilfe auch ‚unvollkommene', also nicht in vorgegebene Kriterienkataloge hineinpassende Professionen betrachtet werden können. Die Ausführungen von Hughes laufen darauf hinaus, dass zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag (Mandat) und der gesellschaftlichen Erlaubnis (Lizenz) niemals gänzlich eliminierbare Unschärferelationen existieren, so dass Spannungen erzeugt werden, die sich wiederum in Wandlungsprozessen äußern. Wegen der im deutschen Kulturkreis unterschätzten Bedeutung von Hughes scheint an dieser Stelle ein ausführliches Zitat gerechtfertigt:

„An occupation consists in part in the implied or explicit license that some people claim and are given to carry certain activities rather different from those of other people and to do so in exchange for money, goods or service. Generally, if the people in the occupation have any sense of identity and solidarity, they will also claim a mandate *to define – not merely for themselves, but for others as well – proper conduct with respect to the matters concerned in their work. They also will seek to define and possibly succeed in defining, not merely proper conduct but even modes of thinking and belief for everyone individually and for the body social and politic with respect to some broad area of life which they believe to be in their occupational domain. The license may be merely technical; it may however, extend to broad areas of behavior and thought. It may include a whole style of life, or it may be*

confined to carrying out certain technical activities which others may not carry out – at least not officially or for a reward. The mandate may be small and narrow, or the contrary.

License, as an attribute of an occupation, is usually thought of as specific legal permission tor pursue the occupation. I am thinking of something broader. Society, by its nature, consists in part of both allowing and expecting some people to do things which other people are not allowed or expected to do. Most occupations – especially those considered professions and those of the underworld – include as part of their being a license to deviate in some measure from some common modes of behavior. Professions, perhaps more than other kinds of occupation, also claim a broad legal, moral, and intellectual mandate. Not only do the practitioners, by virtue of gaining admission to the charmed circle of the profession, individually exercise a license to do things others do not do, but collectively they presume to tell society what is good and right for it in a broad and crucial aspect of live. Indeed, they set the very terms of thinking about it. When such a presumption is granted as legitimate, a profession in the full sense has come into being. The nature and extent of both license and mandate, their relations to each other, and the circumstances and conflicts in which they expand or contract are crucial areas of study, not merely for occupations, but for society itself. Such licenses and mandates are the prime manifestations of the moral *divisions of labor – that is, of the processes by which differing moral functions are distributed among the members of society, as individuals and as categories of individuals"* (Hughes 1984:287f.).

Hughes' Ausführungen beziehen sich zunächst ganz allgemein auf ‚Berufe'. Erst später, wenn es um die Ausprägung der Lizenz geht, wird deutlich, dass Professionen Berufe besonderen Typs darstellen, die in der interaktionistischen Denktradition aber keineswegs normativ gegenüber anderen Formen der Berufsarbeit bevorzugt werden. Das Spezifische der interaktionistischen Denktradition, dass sie mit distanzierter Respektlosigkeit und objektiven Maßstäben Professionen und Berufe in den Blick nimmt, schlägt sich u. a. in der Berücksichtigung von Berufen aus der sogenannten Unterwelt nieder (vgl. Sutherland 1937). Den Ausführungen über Mandat und Lizenz haftet kaum ein normativer Beigeschmack an, vielmehr bieten sie einen formalen Rahmen für die Analyse prinzipiell aller Berufe und Professionen.

Das berufliche Mandat und die berufliche Lizenz bilden die Basis für die moralische Arbeitsteilung innerhalb einer Gesellschaft, also die Entscheidungsgrundlage, um manche Berufe als höherwertig und andere als niedrig einzustufen. Gleichzeitig bieten die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Analysen von Mandat und Lizenz die Möglichkeit, kritische Distanz gegenüber der moralischen Arbeitsteilung zu entwickeln. Der gesellschaftliche Auftrag (das Mandat) und die gesellschaftliche Erlaubnis (die Lizenz) von Berufen dürfen nach Hughes nicht als feste Größen, sondern sollten als sich ständig veränderbare kulturelle Konstrukte verstanden werden. An diesen Aushandlungsprozessen ist als imaginierter Adressat die Gesellschaft beteiligt, wobei deren Perspektive nicht mit der öffentlichen Meinung gleichgesetzt werden darf. Selbst wenn (wie im kontinentalen Teil von Europa) staatliche Instanzen die vorrangige Entscheidungsbefugnis besitzen, um die Existenz eines ausgewiesenen, mit besonders wertvollen Aufgaben versehenen Berufs (Profession) zu besiegeln, sind das komplette Mandat und die vollständige Lizenz in letzter Konsequenz auf die Ratifizierung durch die Gesellschaft angewiesen. Sie ist die letzte Instanz, die darüber entscheidet, ob ein gesellschaftliches Problem einen Zentralwertbezug hat und in die Hände einer Profession übergeht.

2.2 Lizenz und Mandat des Erwachsenenpädagogen

Für die Erwachsenenbildung instruktiv sind die eben zitierten Aussagen in mehrfacher Weise. Man erhält zunächst einmal eine Vorstellung von dem außerordentlich komplexen und vieldimensionalen Faktorenfeld, das ein beständiges Changieren der Kräfte evoziert: nämlich zwischen dem gesellschaftlichen Mandat, das gefordert und/oder unterstellt (und im günstigsten Fall auch gesellschaftlich ratifiziert) wird, und der Lizenz, die explizit und implizit mit je verschiedenen Machtbefugnissen erteilt oder nicht erteilt. In dem durch die diesbezüglichen Prozesse der Mandat- und Lizenzaushandlung geschaffenen diskursiven Raum konnte die Erwachsenenbildung bislang nur ein labiles Gleichgewicht zwischen gesellschaftlichem Auftrag und gesellschaftlicher Lizenz erzeugen. Von einer tragfähigen Plausibilitätsstruktur und einem entsprechenden öffentlich geteilten Minimalkonsens im Alltagsbewusstsein über Sinn und Zweck der Arbeit eines Erwachsenenpädagogen ist man aber weit entfernt. Als Akteure in diesem diskursiven Raum kommen zunächst einmal die Angehörigen der Berufskultur in Frage, also all die Personen,

die aufgrund ihres beruflichen Alltags und ihrer Berufsrolle gute Gründe haben, sich selbst als ErwachsenenbildnerInnen zu definieren. Hierbei darf die Perspektive nicht nur auf Berufsverbände, Gewerkschaften oder ähnliche Organisationen verengt werden; vielmehr müssen auch informelle Netzwerke zwischen Kollegen, besonders innovative Berufsmitglieder oder Personen an strategisch wichtigen Schaltstellen der Bildungsverwaltung mit einbezogen werden. Akteure in diesem kollektiven Aushandlungsprozess sind darüber hinaus die wissenschaftliche Disziplin, die Bildungspolitik, Protagonisten des Rechtssystems und schließlich die öffentliche Meinung. Alle müssen in einer hinreichenden Weise von der Existenz auf die Erwachsenenbildung zugeschnittener Aufgabengebiete, Kernaktivitäten, Berufsrollen und Tätigkeitsbereiche überzeugt werden, aber das dürfte nur durch die Dokumentation entsprechender Leistungen möglich sein.[3] Der Blick auf längere historische Zeiträume zeigt, dass es manchen Berufen nicht gelingt, die beiden Stützpfeiler ihrer Existenz, nämlich Mandat und Lizenz, der Gesellschaft gegenüber plausibel zu machen und zu institutionalisieren, so dass sie dann schließlich wieder von der Bildfläche verschwinden (vgl. Abbott 1988; Wilensky 1972). Die Position von Hughes zeigt, dass die juristische Kodifizierung nahezu aller vitalen Angelegenheiten einer Profession, die Erringung von professioneller Autonomie und die berufspolitische Abschirmung des eigenen Berufsfeldes, wesentliche, aber keineswegs hinreichende Schritte auf dem Weg der Formierung einer Profession darstellen.

Was das berufliche Mandat angeht, so beanspruchen Erwachsenenbildner mit Blick auf ihre potentiellen oder realen Adressaten das – allerdings nur implizit und keineswegs offensiv artikulierte – Recht und die Kompetenz, in Sachverhalten, die mit dem lebenslangen Lernen und/oder der organisierten Bildung des Erwachsenen in einschlägigen Institutionen zusammenhängen, eine von Laien und den ‚Betroffenen' unterschiedene, z. T. aber auch von anderen wissenschaftlichen Disziplinen abweichende Expertenmeinung zu vertreten. Diese von der Laienwelt, aber auch von den Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie und anderen Wissenschaften unterscheidbare Expertenmeinung bezieht sich auf das Was und das Wie, also den Inhalt und die Form des Vermittlungsprozesses und damit auf den gesamten Komplex der erwachsenenpädagogischen Mikro- und Makrodidaktik. Mit dem erziehungswissenschaftlichen Wissen, das auf die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse (vgl. Kade 1993) und die gesellschaftlichen Bedingungen für organisier-

te Bildung abzielt, ist gleichzeitig auch der Nukleus des Professionswissen umrissen. Der minimale Identitäts- und Solidaritätssinn von in der Erwachsenenbildung Tätigen gründet auf der – wenn auch ebenfalls nur selten explizit ausformulierten – Gewissheit, der intentionalen, in institutionellen Bahnen gesteuerten Bildung des Erwachsenen, kurz: dem individuellen und kollektiven Erkenntnisfortschritt der jeweiligen Klientel (Kurs, einzelner Teilnehmer, Organisation) zu dienen. Die unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Berufsrollen werden individuell ausgefüllt, ohne dass damit jedoch im Vollzug der Arbeit der – die partikulare Praxis transzendierende – Anspruch verbunden wäre, für den in dieser Gesellschaft immer wichtigeren Bereich der Weiterbildung exklusiv zuständig zu sein. *Das in letzter Konsequenz auf exklusive Zuständigkeit und Definitionshoheit abzielende Merkmal von Hughes trifft auch bei großzügiger Auslegung auf die Weiterbildung nicht zu.* Die Erwachsenenbildung hat sich bisher eher zurückhaltend gezeigt, von der Gesellschaft das Mandat zu fordern, nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere das angemessene Verhalten hinsichtlich der Dinge zu definieren, auf die sich die eigene Berufsarbeit bezieht. In der Erwachsenenbildung ist seit der realistischen Wende bis heute aber sehr wohl die Tendenz zu beobachten, dass bestimmte Teile der wissenschaftlichen Fachkultur gleichsam stellvertretend für die in dieser Hinsicht sich kaum artikulierende Berufskultur immer wieder Anläufe unternommen haben, um das, wie Hughes sagen würde, angemessene Verhalten und die Denkungsarten gegenüber zentralen Belangen des Berufs zu definieren. So erstreckten sich diese Selbstverständigungsdiskussionen u. a. auf angemessene Regeln des Umgangs zwischen der Klientel der Erwachsenenbildung und den Berufsangehörigen (Debatte über Teilnehmerorientierung, Standards eines erwachsenengerechten ‚Unterrichts').

Die faktische Lizenz des Erwachsenenbildners ist nicht zwingend an ein spezifisches Zertifikat bzw. einen Hochschulabschluss oder eine andere Zugangsberechtigung gebunden, setzt im Berufsfeld aber dennoch eine fundierte fachliche und in der Regel wissenschaftliche Ausbildung und den Nachweis einer pädagogischen Eignung voraus. Die hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, also das berufliche Engagement eines Bildungsreferenten, Weiterbildungsmanagers, festangestellten Trainers oder Fachbereichsleiters, kann heute als durchgehend verwissenschaftlicht gelten, womit zunächst einmal nur die erfolgreiche Beendigung mindestens eines universitären Studiums, aber keineswegs der

Erwerb des Diploms in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung unterstellt ist (vgl. Kap. III). Unter Hinweis auf das Zitat von Hughes viel interessanter als die formalen Qualifikationsnachweise erscheinen die kulturellen Basisidealisierungen, auf denen die Lizenz beruht. Der außeralltägliche Charakter der gesellschaftlichen Lizenz und der tendenziell esoterische Duktus der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit ergeben sich daraus, dass reife, am gesellschaftlichen Leben partizipierende ‚Normal'-Erwachsene sich freiwillig einer pädagogischen Beziehung aussetzen und damit, ob sie wollen oder nicht, in ihrer Autonomie eingeschränkt werden (vgl. Kade 1985). Berufsethisch ist die Lizenz des Erwachsenenbildners als Synonym für die gesellschaftliche Erlaubnis, auf die kognitiven Bezüge der TeilnehmerInnen zwischen deren Subjektivität und anderen Sinnwelten einzuwirken, untrennbar mit der Freiwilligkeit und der Offenheit der Angebote verknüpft. Denn erst die Freiwilligkeit und Offenheit liefert dem Professionellen die moralische Berechtigung, in systematischer und intentionaler Weise Bildungsprozesse ‚professionell' zu gestalten und zu moderieren, also etwas zu tun, was unter den situativen Bedingungen des Alltagslebens ebensogut als Zumutung oder Verletzung der Privatsphäre verstanden werden könnte. Mit dem Vollzug seiner Kernaktivitäten (Unterrichten, Arrangieren, Beraten, Organisieren) mutet der Erwachsenenbildner den TeilnehmerInnen auf jeden Fall nie genau kalkulierbare Eigenleistungen, ja sogar Risiken zu, zum Beispiel die Gewissheit, dass mit jedem Lernzuwachs auch das Nichtwissen proportional steigt (vgl. Tietgens 1986). Die Berufsgruppe der Erwachsenenbildner würde, falls das Prinzip der Freiwilligkeit suspendiert wäre, die moralische Berechtigung für ihr Prinzip ‚Fördern durch Fordern' oder ‚Bildung darf auch ein bisschen weh tun' ein für allemal verlieren und sich dem Vorwurf der Manipulation aussetzen. Als Erwartungserwartung (Luhmann) ist dies den Teilnehmern intuitiv auch zugänglich: Denn wer an Bildungsmaßnahmen teilnimmt, muss mit der Möglichkeit einer produktiven Verunsicherung und Irritation eingeschliffener Deutungsmuster rechnen. Oder noch zugespitzter formuliert: Wer sich heute neues Wissen über sich und die Welt aneignet, setzt sich morgen dem Risiko eines gesteigerten Möglichkeitsraums (und den damit korrespondierenden Entscheidungsproblemen) aus.

Ganz im Sinne von Hughes' Ansatz müssen Erwachsenenbildner im begrenzten Maße auch mit ‚schuldhaftem Wissen' umgehen. Mit schuldhaftem Wissen sind Informationen über die persönliche Identität

gemeint, die potentiell stigmatisierbar sind und in anderen sozialen Kontexten leicht zu fatalen Etikettierungen führen können. So registrieren die Pädagogen in der laufenden Interaktion ja durchaus Wissenslücken und notorische Lernprobleme der TeilnehmerInnen, oder sie lernen deren Schwächen im Sozialverhalten kennen. Wenn die erfolgreiche Absolvierung einer Bildungsmaßnahme und der Erwerb von Zertifikaten für das berufliche Fortkommen unerlässlich sind, so werden Erwachsenenbildner nicht selten mit Versagensängsten konfrontiert.[4]

Ebenso wie in anderen pädagogischen Feldern sind das gesellschaftliche Mandat und die gesellschaftliche Lizenz auch in der Erwachsenenbildung keineswegs optimal aufeinander abgestimmt. In einzelnen Segmenten der Erwachsenenbildung ist unschwer zu erkennen, dass von öffentlicher Seite, aber auch vom Selbstanspruch der Weiterbildungsprotagonisten das Mandat extrem weit und anspruchsvoll definiert worden ist, während die Lizenz weit hinter dem Mandat rangiert. Das führt zu systematischen Glaubwürdigkeitslücken. Während man auf der einen Seite zu postulieren pflegt, für die ‚Sicherung und Entfaltung des Humanvermögens' zuständig zu sein, stehen auf der anderen Seite höchst bescheidene Werkzeuge und didaktische Mittel zur Verfügung, um die vorher postulierten Zwecke einzulösen.

Sind an mehreren Stellen Verknüpfungen zum von Hughes unterbreiteten dynamischen, nicht auf starre Merkmale bezogenen Professionskonzept sichtbar, so zeichnen sich an einigen Kernpunkten, wie z. B. der Treuhänderschaft eines auf einen Zentralwert bezogenen Guts ‚Bildung des Erwachsenen' bzw. des lebenslangen Lernens, beträchtliche Lücken ab. Für Hughes gibt es eine deutliche Trennlinie zwischen Berufen und Professionen (damit sind primär akademische Berufe gemeint). So spricht er in dem längeren Zitat erst an jenen Stellen von Professionen, wo es um von der Laienwelt als abweichend definiertes Handeln, also um schuldhaftes Wissen geht sowie um die Erlaubnis, potentiell gefährliche Dinge zu tun oder in einer anderen Weise tief in die Lebenspraxis der Klientel einzugreifen. Diesbezüglich ist zunächst einmal zu sagen, dass Bildungsdefizite, Wissenslücken sowie Kompetenzprobleme aus der Sicht von Laien ebenfalls ‚Abweichungen' einer kontrafaktischen Normalitätskonstruktion darstellen und mit moralisch koloriertem, also potentiell schuldhaftem Wissen korrespondieren. Fort- und Weiterbildung, Umschulung und Qualifikationsprozesse tragen zu-

dem dazu bei, dass Menschen sich aus ihren gewohnten sozialen Herkunftsmilieus herauslösen, in mehr oder weniger schmerzhafte Wandlungsprozesse involviert werden und manchmal neue soziale Identitäten aufbauen. Auf der Ebene der Formierung von Mandat und Lizenz viel entscheidender ist jedoch das Phänomen, dass die Berufskultur der Erwachsenenbildung – wenn die Anzeichen nicht trügen – nur ein sehr schwach entwickeltes Bewusstsein einer Lizenz ausgebildet hat, die sich darauf erstreckt, sowohl für die Gesellschaft als auch für die Klientel absolut wertvolle Dinge und Werte im Kontext des lebenslangen Lernen zu verwalten und mit einer objektiven Beobachterperspektive zu schützen. Nun schließt eine solche Lizenz aber auch das Eingeständnis ein, dass die Verfügung über Institutionen, Angebote und methodische Instrumente des lebenslangen Lernens untrennbar mit der permanenten Gefahr verbunden ist, den Klienten durch fehlerhaftes Vorgehen großen Schaden zuzufügen. Diese sensible Haltung ist in der Berufskultur der Erwachsenenbildung kaum ausgeprägt. Sie verbindet mit dem lebenslangen Lernen primär normativ überladene Bilder und ‚Wärmemetaphern' positiver Art, aber noch kein wissenschaftlich kodifiziertes und über die bloße Didaktik hinausgehendes Wissen, das Diagnose, Entscheidungs-, Planungsprozesse und Anwendungskontexte in einer Weise verwissenschaftlicht hätte, dass auch die Schattenseiten und die Risiken der Bildung in den Blick treten würden (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, Kap. 6). Die Erwachsenenbildung ist noch nicht dahin gelangt, über die vitalen Angelegenheiten des eigenen Berufs – und dazu gehören nun einmal auch die ‚negativen' – zu bestimmen. Von der Sachwalterrolle und der weitgehenden Definitionshoheit in Angelegenheiten des Lernens und der Bildung des Erwachsenen und einem gemeinsam geteilten Wissen in der Berufskultur über Gefahren und Risiken der eigenen Arbeit ist man noch weit entfernt.

2.3 Weitere zentrale Attribute von Professionen aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus

Unter Heranziehung von Arbeiten neueren Datums aus der interaktionistischen Professionstheorie (hier dürften vor allem die Schriften von Schütze (1992, 1996) einschlägig sein) lassen sich in Ergänzung zu der Position von Hughes zusätzliche Kernmerkmale identifizieren. Diese sind zwar allgemein für Professionen charakteristisch, eröffnen aber auch Anschlussmöglichkeiten gegenüber der Erwachsenenbildung. Mit

der erfolgreichen Zuordnung dieser Kernmerkmale wächst auch die Wahrscheinlichkeit, die Erwachsenenbildung aus gesellschaftstheoretischer Sicht dem Komplex der besonders ausgewiesenen Professionen zuzurechnen. Um das dynamische, auf die Festlegung starrer Merkmale verzichtende Konzept in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus in seiner modernen Ausprägung zu verstehen, müssen folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden: Neben den *wissenschaftlichen Grundlagen der geleisteten Arbeit* und der *Klientenorientierung* als mehr oder weniger digitalisierbare Fixpunkte gibt es Kriterien, die auf Spannungsbeziehungen und Relationen verweisen, also eine analoge Betrachtungsweise evozieren. Zu diesen zählen die Relation zwischen *Organisation und Profession*, *Paradoxien professionellen Handelns* und die *sensiblen Beziehungen von Professionen gegenüber dem sozialen Wandel*.

Was die *wissenschaftlichen Grundlagen* der Arbeit angeht, so ist hier von einer doppelten Bindung an die Wissenschaft auszugehen, zum einen mit Blick auf die Rekrutierungspraxis und zum anderen in Bezug auf den Stoff sowie das damit verbundene Professionswissen der Erwachsenenbildung. Die Rekrutierung des Personals und die Wissensbasis bieten erste Hinweise, dass die berufsförmige Erwachsenenbildung gegenüber der Alltagspraxis und anderen sozialen Welten (Politik, Wirtschaft und Kultur) eine eigenständige Sinnwelt konstituiert hat, eine Sphäre, in der die Phänomene in der Regel eine andere Bedeutung haben als in der Alltagswelt. Die Verwissenschaftlichung im Sinne von Akademisierung des Personals lässt sich sehr gut an einem aus dem Jahr 1972 stammenden Zitat illustrieren: „Während von denen, die schon mehr als 10 Jahre hauptberuflich im VHS-Bereich tätig sind, nur 50% ein Studium abgeschlossen haben, trifft dies in den Jahren 1968/69 für 90% der neu angestellten Leiter und Mitarbeiter zu“ (Tietgens 1972:Bl.21.001). Heute, im Übergang ins nächste Jahrtausend, so könnte man das Zitat vielleicht ergänzen, stellt ein abgeschlossenes Studium als Einstellungsvoraussetzung eine conditio sine qua non dar. Reine Autodidakten ohne akademische Ausbildung haben in der Weiterbildung – im Gegensatz zu früher – gegenwärtig kaum noch eine Chance. Wie verhält es sich mit den Inhalten der Erwachsenenbildung? Ein Blick in die Veranstaltungsverzeichnisse einschlägiger Bildungsanbieter reicht aus, um zu erkennen, dass die Stoffgebiete der Erwachsenenbildung auf das Engste mit wissenschaftlichen Disziplinen und Fachgebieten verwandt sind oder mit diesen korrespondieren und dass die Erwachsenenbildung sowohl das Produkt als auch

den Katalysator der Verwissenschaftlichung darstellt. Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung als Symptom einer zunehmenden Produktion und Diffusion systematischen Wissens meint heute nicht mehr die Popularisierung von natur- und geisteswissenschaftlichen Inhalten, sondern schließt längst schon einen reflexivem und kreativen Bezug auf den jeweiligen Wissenskanon und seinen sozialen Entstehungs- und Anwendungskontext ein. Wie es scheint, hat sich die Verwissenschaftlichung aus den engen Fesseln der dichotomisierten Haltung gegenüber dem Verhältnis von Laien versus Experten sowie Alltags- versus Wissenschaftswissen befreit und ein Kontinuum, eine Art Grauzone als Operationsbasis für sich entdeckt (vgl. Taschwer 1996:81f.), in der es immer mehr fließende Übergänge zwischen reinem Laienwissen und elaboriertem Wissenschaftswissen zu geben scheint. Als Wissensbasis für das berufliche Handeln fungiert – und auch dies kann als Konsens unterstellt werden – sowohl das Fachwissen als auch das didaktisch-methodische Handlungswissen (vgl. Dewe 1996a, 1996b). Ebenso wie die ‚old established professions' nehmen Erwachsenenpädagogen fortlaufend auf wissenschaftliche oder andere höhersymbolische Wissensbestände Bezug, wie unvollkommen, verdeckt und subtil auch immer dies geschehen mag. Pädagogische Innovationen schöpfen ihre Legitimation nicht aus sich selbst heraus, sondern bedürfen einer erziehungswissenschaftlichen Ratifizierung. Der Zugzwang zu wissenschaftlichen Begründungsleistungen wird insbesondere dann manifest, wenn Fehler oder gravierende Defizite in der erwachsenenpädagogischen Arbeit in den Blick genommen werden. Zwar gibt es ähnlich wie in der Sozialarbeit (vgl. Riemann 1997) nur wenige empirisch gesättigte Befunde, wie Erwachsenenbildner die Typenkategorien ihres Wissens auf singuläre Situationen oder Fälle applizieren, aber es besteht eine umso größere Einigkeit darin, dass genau dies – die Übertragung abstrakter Erkenntnisse auf singuläre Situationen und Fälle – die Kernaufgabe des Praktikers darstellt.

In der Erwachsenenbildung ist das Element der *Verwissenschaftlichung* insofern untrennbar mit dem der *Klientenorientierung* verzweigt, als sowohl das Publikum in den Einrichtungen wie auch das potentielle Publikum jenseits der Institutionen einer wissenschaftlichen Dauerbeobachtung ausgesetzt ist. Über diese wissenschaftliche Dauerbeobachtung legt die mittlerweile weit entwickelte Adressaten-, Teilnehmer und Zielgruppenforschung hinlänglich Zeugnis ab (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999). Die Klientenorientierung markiert aber auch außerhalb des eher

engen Kontextes der empirischen Forschung einen eigenen Wert. Speziell entwickelte didaktische Arrangements und Rituale (Vorstellungsrunde, Form der Anrede, Seminarkritik usw.) symbolisieren, dass das Geschehen in der Erwachsenenbildung eine Dienstleistung par excellence gegenüber den anbefohlenen Menschen darstellt und diese eine hohe Wertschätzung genießen. Während die Klientenorientierung in genuin professionellen Handlungszusammenhängen, also im Vis-à-vis-Kontakt der Lehre oder im Beratungsgespräch, durch die allseits bekannte Maxime der Teilnehmerorientierung bedient wird, kommt sie auf der Ebene des Organisationshandelns über die Operationalisierung von Kundenorientierung zum Zuge (vgl. Nittel 1999b). Insbesondere die Semantik der „Teilnehmerorientierung" (vgl. Nittel 1997a) im Erfahrungswissen der Praktiker dürfte ein Beleg dafür sein, dass die erwachsenenpädagogische Arbeit einen ausgeprägten Klientenbezug und einen damit korrespondierenden individuellen und/oder kollektiven Fall- bzw. Projektbezug beanspruchen kann (vgl. Kade 1990). Klientenorientierung schließt genau genommen die Arbeit am individuellen *und* am kollektiven Fall ein. Tatsächlich hat der Erwachsenenbildner es im Regelfall mit kollektiven Fällen, also mit einem Kurs, einer Seminargruppe oder einem anderen pädagogischen Setting zu tun, an dem mehrere Menschen beteiligt sind. Wie das von Hughes einmal am Rande erwähnte Beispiel des Rechtsanwaltes zeigt, der nur einen einzigen Fall eines großen Industriekonzerns bearbeitet, schließt Fallbezug keineswegs die Arbeit an und mit einer singulären Person ein. Klientenorientierung und Fallbezug meint zunächst nur, dass die professionelle Tätigkeit in einer spezifischen Weise mit der Handlungs- und Erleidensdimension der Klientel korrespondiert: dass sie sich nämlich einerseits in räumlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht von der Lebenspraxis der Klientel abgetrennt vollzieht, aber dennoch weitreichende Folgen für die aktuelle oder zukünftige biographische Lebensführung erwartbar sind.

Während die Attribute Verwissenschaftlichung und Klientenorientierung ‚Ja – Nein'-Stellungnahmen evozieren, handelt es sich bei den nun folgenden Elementen aus der Tradition der Professionstheorie des Symbolischen Interaktionismus um Muster, die sich einem digitalisierten Zugriff entziehen und eine analoge Betrachtung verlangen.

So ist der Erwachsenenbildner, wie jeder andere Professionelle auch, mit strukturell verankerten Störpotentialen und beruflichen Para-

doxien konfrontiert, die niemals vollständig aufgehoben oder gar ein für allemal bewältigt werden können – was den einen oder anderen Sozialwissenschaftler zu der ironischen Bemerkung veranlasst hat, dass Professionelle gesellschaftliche und individuelle Probleme bearbeiten, die eigentlich nicht zu lösen sind. Die Paradoxien professionellen Handelns mögen für den einzelnen Berufstätigen unangenehm, manchmal sogar eine schier endlose Quelle beruflicher Miseren und Schwierigkeiten sein, aus der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Beobachterperspektive sind diese Phänomene ein untrügliches Zeichen dafür, dass die Arbeit nicht technisierbar, sondern auf das Fingerspitzengefühl ‚echter Profis' angewiesen ist. Aus der Sicht des Professionsforscher handelt es sich also um positive Indizien, die auf Professionalisierungsbedarfe hindeuten. Was zeichnet solche Kernprobleme und Paradoxien professionellen Handelns aus? In seinem Arbeitsalltag muss der Professionelle, wenn er in eine Paradoxie verstrickt ist, zwei oder mehr Erwartungen gleichzeitig Genüge leisten, die sich sachlogisch jedoch ausschließen (vgl. Nittel 1990, 1994a). Seinen Klienten muss er zum Beispiel im Rahmen einer möglichst egalitären Beziehung als erwachsenen, über seine Lebenspraxis autonom verfügenden Menschen behandeln und gleichzeitig in einer durch Wissens- und Kompetenzunterschiede geprägten pädagogischen Beziehung ‚mit ihm arbeiten', ihn also zum Objekt zielgerichteter beruflicher Vermittlungsprozesse machen. Auch die Paradoxie, dem Zwang ausgesetzt zu sein, auf einer per se unvollständigen oder fehlerhaften empirischen Basis dennoch sichere Prognosen – etwa über das Zustandekommen bestimmter Kurse – aufstellen zu müssen, wäre ein Beispiel. Stärker auf die Besonderheiten der Erwachsenenbildung ist die folgende Paradoxie zugeschnitten: „Zwei sich ausschließende Rationalitätsmuster im Umgang mit der Zeit: der pädagogische und der organisationsspezifische Modus" (Nittel 1994 a:422). Damit ist zum Beispiel das Phänomen gemeint, dass Weiterbildungsinstitutionen oder die Verfasser von Lehrwerken durchschnittliche Lerngeschwindigkeiten in ihren Angeboten unterstellen, faktisch aber aufgrund der heterogenen Generationenzusammensetzung und Milieuherkunft der Teilnehmenden eine große Bandbreite unterschiedlicher Lerntempi und Aneignungsformen auftritt und der organisatorische Rahmen dem Pädagogen nur begrenzte Chancen bietet, auf die individuellen Lerngeschwindigkeiten einzugehen. Typisch sind die folgenden Paradoxien, mit denen Kursleiter/innen und Dozent/innen umgehen müssen: „Da wird nämlich von der gleichen Person einerseits straffe Führung erwartet, andererseits aber auch ein jeweiliges

Entgegenkommen. Da wünscht man sich verlässliche Systematik, an der Experten sich zeigen, zugleich aber auch situationsbezogene Beweglichkeit, sowohl zügiges Vorankommen als auch angenehme Atmosphäre“ (Tietgens 1992:53).

Ein weiteres von Schütze (1996:194ff.) aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus herausgearbeitetes Kernmerkmal ausgewiesener Berufe ist ein *enger Bezug zu kollektiven Veränderungsprozessen*. Das bedeutet u. a., dass Professionen auf den soziotechnischen Wandel und die steigenden Ansprüche im Dienstleistungsbereich trotz ihrer verbürgten Autonomie ausgesprochen sensibel reagieren. Das Berufsfeld Erwachsenenbildung ist in doppelter Hinsicht von den Prozessen des sozialen Wandels betroffen, denn die Weiterbildung stellt sowohl das Produkt als auch den Prozessierer von langfristig wirksamen gesellschaftlichen Veränderungen dar. So hängen zum einen viele Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie an einem seidenen Faden an den heteronomen Systembedingungen; zum anderen leistet die Erwachsenenbildung auch einen aktiven Beitrag zur Durchsetzung neuer gesellschaftlicher Orientierungsmuster (lebenslanges Lernen) oder zur Lösung grundlegender Problemstellungen. Generell tendiert die Erwachsenenbildung dazu, kulturelle, ökonomische, technische und soziale Innovationen als Manifestationsformen sozialen Wandels möglichst schnell für sich zu reklamieren, als Thema zu besetzen, als Vermittlungsmedium zu nutzen oder es hin und wieder zu nostrifizieren, also auf eher instrumentelle Weise einzugemeinden. Was den engen Bezug zum gesellschaftlichen Wandel angeht, so scheint die Erwachsenenbildung mitunter viel zu schnell zu reagieren, so dass nicht ihre Innovationsfähigkeit, sondern die Wahrung und der Schutz ihrer Autonomie das eigentliche Problem darstellt.

Als *Zwischenresümee* kann Folgendes festgehalten werden: Unter Zugrundelegung der aus der Tradition des Symbolischen Interaktionismus stammenden Folie lässt sich eine ganze Reihe relevanter professionstheoretischer Kernmerkmale entdecken, die auf die Erwachsenenbildung zutreffen. Ohne ein letztes Urteil in Richtung ‚Profession – ja oder nein?‘ fällen zu wollen, können viele positive Indikatoren und Entwicklungschancen identifiziert werden, die eine berufsbildstabilisierende Funktion haben könnten. Unter formalen Aspekten besitzt die Erwachsenenbildung neben den vielen Affinitäten gegenüber anderen Professionen andererseits auch Strukturmerkmale, die skeptische Fragen auf-

werfen. Bei der Darstellung der Position von Hughes wurde deutlich, dass die Erwachsenenbildung viele Elemente einer dynamisierten Profession aufweist, aber auch, dass sie noch weit davon entfernt ist, die in ihrer Arbeitsdomäne relevanten Denkungsarten und Techniken zu definieren. Diese unbestimmte Zustandsbeschreibung kann durch die von Schütze ins Feld geführten Argumente präzisiert werden. Will man die Formierung der Erwachsenenbildung als Beruf auf einem Kontinuum der oben aufgelisteten Spannungsverhältnisse und Relationen festlegen, so kann auch bei großzügiger Lesart der Status der Erwachsenenbildung als Profession weder als gesichert noch als ungesichert definiert werden.[5]

Die ausschließliche Orientierung an der Tradition des Symbolischen Interaktionismus bringt zudem die Gefahr einer Engführung mit sich. Um den Anspruch auf ein pluralistisches Herangehen einzulösen, soll nun ein stärker historisch angelegter und systemtheoretisch akzentuierter Zugang gewählt werden. Die systemtheoretische Betrachtungsweise kehrt die Blickrichtung quasi um: Während die Protagonisten des Symbolischen Interaktionismus als Standort ihrer Analyse in erster Linie die soziale Welt und die Arbeitsvollzüge der Profession genutzt haben, um Bezüge zur übrigen Gesellschaft zu entwickeln, gehen Systemtheoretiker vom gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang aus, um von hier aus die spezifischen Leistungen und die Funktion von Professionen zu bestimmen.

2.4 Historische und systemtheoretische Hintergrundinformationen

Für einen der unbestrittenen Klassiker der Soziologie, nämlich Talcott Parsons, stellte der ‚professionelle Komplex' einen wichtigen Schlüssel zum Verständnis komplexer Gesellschaften dar. In einem seiner Hauptwerke „The Social System" (Parsons 1952) hat er die moderne Medizin als Fallbeispiel genutzt, um an ihrem Exempel die Dynamik von sozialen Veränderungen und – in Kontrast zu den übrigen Berufen – die Herausbildung einer neuen Wertsphäre zu beschreiben. Diese Wertsphäre hat er von dem durch den ungebändigten Kapitalismus stark geförderten Utilitarismus scharf abgegrenzt. Die Herausbildung von professionellem Expertenwissen und einer damit korrespondierenden formalen Wertrationalität (Max Weber) sowie die Konstitution eigenständiger Funktionssysteme werden von Parsons als drei untrennbar verbun-

dene Dimensionen eines nicht wieder rückgängig zu machenden weltgeschichtlichen Rationalisierungsprozesses interpretiert. Parallel zur Entwicklung von Professionen vollziehe sich die Isolierung universalistischer Kollektivitätsorientierungen aus dem Zusammenhang diffuser Gemeinschaften und die Transformation von sozialer, moralischer und natürlicher Autorität in Fachautorität. Fachwissen ist insofern ‚antiautoritär' und gleichzeitig Ausdruck einer höherstufigen Solidarität, als der Logik professionellen Handelns zufolge kein ‚höheres Wissen' (Religion, Tradition) vor der schonungslosen Überprüfung mittels Kritik und Zweifel bestehen kann. Höherstufige Solidarität setzt „die bewusste Neutralisierung der naturwüchsigen Solidarität von konkreten, partikularen Lebensformen" (Brunkhorst 1992:53) ebenso voraus wie „die Überwindung der Spaltung von Binnen- und Außenmoral, die Aufhebung der primitiven Moral von Freund und Feind" (ebenda:52). Die Zugehörigkeit zu Professionen beinhaltet in entwickelten Gesellschaften ein funktionales Äquivalent für Stand und Eigentum. Dies erklärt nicht nur das hohe gesellschaftliche Ansehen und die Statusvorteile, sondern auch die ambivalente Haltung in der Öffentlichkeit. Da die Gesellschaftsmitglieder in existentiell wichtigen Lebensfragen von den Professionsangehörigen einseitig abhängig sind und es kaum Mechanismen gibt, die diese Machtbeziehung kontrollieren – die Gesellschaftsmitglieder andererseits von den Leistungen und Diensten profitieren –, entsteht eine nur schwer nachvollziehbare Melange aus Respekt und Vertrauen einerseits und Misstrauen und Neid andererseits.

Welche Konstellationen sind im Vergleich zu anderen Berufen für den historischen Sonderweg von Professionen verantwortlich? Die Berufe als solche beruhen auf christlich-vorreformatorischen Wertgrundlagen und haben bis heute eine sozialethische Konnotation bewahrt. Aber weder die christlich-vorreformatorische noch die scholastische Tradition vermag die Sonderstellung der ‚old established professions' (Mediziner, Geistliche, Juristen) in der Geschichte ganz unterschiedlicher nationaler Gesellschaften auf befriedigende Weise (vgl. Conze 1972) zu erklären. Die herausgehobene Stellung der Professionen im Gefüge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wird mit dem häufig benutzten Argument begründet, dass die Strukturlogik der professionellen Praxis auf Probleme reagiert, deren Bearbeitung und Lösung für die Funktionsfähigkeit entwickelter moderner Gesellschaften unabdingbar sind (vgl. Oevermann 1996:70). Professionen gelten als ein Phänomen des Über-

gangs von der ständisch geprägten Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne (vgl. Stichweh 1996:50). Übereinstimmend wird in der einschlägigen Literatur betont, dass in den spätmittelalterlichen und frühmodernen Universitäten Professionen mit der Zahl und der Rangordnung der höheren Fakultäten (Theologie, Recht, Medizin) identisch waren. In kultur- und ideengeschichtlicher Hinsicht wird der Entstehungskontext von Professionen gewöhnlich mit der frühen europäischen Neuzeit und dem damals herrschenden Berufsbild gleichgesetzt. Im Kontrast zur christlich-vorreformatorischen Tradition entwickelte sich der Gedanke, dass ein Beruf erwählt werden könne, also nicht einfach zugeschrieben oder als Schicksal begriffen werden müsse, so dass damit die mögliche Transformation des durch Geburt vorherbestimmten sozialen Status möglich wurde. Aus dieser Kombination von Wahl und Attribuierung im Berufsgedanken resultiert letztlich die Unterscheidung von innerem Beruf (persönliche Dispositionen und ‚Naturanlagen') und äußerem Beruf (Befolgung von Pflichten). In veränderter Form ist diese Unterscheidung auch später immer wieder anzutreffen, etwa in der Spannung von solidarisch-ethischen bzw. subjektivem Beruf einerseits und individualistisch-syndikalistischen Betriebsdenken bzw. objektivem Beruf (vgl. Conze 1972) andererseits. *Professionen sind insofern Berufe besonderen Typs, als bei ihnen der innere und äußere Beruf zusammenfällt.* Die hier angedeutete Koinzidenz von Berufung und Pflicht hat weitreichende Folgen im Hinblick auf die Wissensbasis von Professionen. Sie unterscheiden sich nämlich „dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen" (Stichweh 1996:51).

Das historische Beharrungsvermögen von Professionen ist daran festzumachen, dass drei Charakteristika moderner Professionen seit der frühen Neuzeit bis heute orientierungsmächtig sind. *Erstens* verfügten die frühmodernen Professionen der Renaissance bereits über eine relative Autonomie gegenüber dem Staat, die sich sowohl in bestimmten Handlungsmaximen und Termini (akademische Freiheit) als auch in der Substitution von externer durch interne Kontrolle niedergeschlagen hat (eigene Gerichtsbarkeit). Die berufliche Unabhängigkeit des Arztes, Pfarrers und Juristen stellt eine Art gesellschaftliches Zugeständnis für die Leistung dar, dass die Professionen existentielle Thematiken mit heraus-

ragender gesellschaftlicher Bedeutung bearbeiten und verwalteten: Immerhin gestalten sie das Verhältnis der Menschen nicht nur zum Jenseits und zu Gott (Theologie), sondern auch zum eigenen Leib (Medizin), und sie regeln das vertragsmäßige und förmliche Verhalten der Menschen untereinander (Recht), wobei sie die dabei auftretenden Konflikte schlichten. *Zweitens* verfügen Professionen über Prozeduren, um Novizen, Laien und andere sachfremde Personen an die von ihnen repräsentierte Sachthematik heranzuführen. Die Grenze zwischen der Alltagswelt und der jeweiligen Sinnwelt wurde also strikt gewahrt. Das schließt die berufliche Sozialisation, aber auch andere geregelte Prozeduren der Einweisung eigentlich sachfremder Personen in die zwangsläufig immer auch esoterische Sinnwelt einer Profession ein. Auf diese Weise konnte *drittens* gewährleistet werden, dass das Professionsmitglied eine verpflichtende Sachbindung an den jeweiligen fachspezifischen Wissenskorpus aufbauen und konsequent durchhalten kann. An diese Verpflichtung war gleichzeitig die soziale Erwartung verbunden, „diese Sachbindung jederzeit im eigenen Leben – zumindest, soweit eine Situation durch andere Personen beobachtet werden kann – zu repräsentieren (genau dies meint der Begriff eines ‚professionellen Habitus')" (Stichweh 1994:362). Für das tiefere Verständnis von Professionen ist die Erkenntnis nützlich, dass im Zuge ihrer Herausbildung und Formierung keineswegs andere Berufsgruppen als Vorläufer fungierten, sondern dass Stände, „d. h. Geburtsstände der alteuropäischen Gesellschaft und insbesondere der Adel, die relevanten Bezugssysteme bildeten" (ebenda:363). Das erklärt, warum bei der symbolischen Präsentation professioneller Haltungen der Begriff der Ehre und ein bestimmtes tugendhaftes Verhalten als Legitimationsquelle bemüht werden.[6]

Einen nachhaltigen Bruch in der Geschichte der Professionen leitete der Übergang vom 19. in das 20. Jahrhundert ein, das aus der Sicht der Professionstheorie Stichwehs mit zwei strukturellen Veränderungen aufwarten konnte. Da sich zum einen die hierarchische Beziehung von Staat und anderen Funktionssystemen der Gesellschaft im Laufe des 20. Jahrhunderts entschärft hatte, wurde die frühere Funktion, dass nämlich die „Professionen als Körperschaften von Elitepraktikern eine Art intermediäre Instanz zwischen Staat und Volk" darstellten (ebenda:56), mehr oder weniger obsolet. Neben die altehrwürdigen professionellen Wissenssysteme Recht, Medizin und Theologie und die damit korrespondierenden Funktionssysteme tritt nach und nach eine Reihe weiterer

Funktionssysteme. Als aktuelle Beispiele sind hier Politik, Massenkommunikation, Tourismus, Sport, Bildung zu nennen. Mit der Steigerung der gesellschaftlichen Komplexität und der Entwicklung zu einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft, die das Oben-Unten-Schema in der Beziehung zum Staat auflöst, wird eine umfassende und nicht wieder rückgängig zu machende Umschichtung in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ausgelöst. Die Steigerung der gesellschaftlichen Komplexität in der Moderne führe, so Stichwehs Analyse, sowohl zu einer deutlichen Vermehrung von gesellschaftlichen Subsystemen als auch zu einer Diversifikation von Berufsrollen. In dem gleichen Maße, wie die Professionen ihre frühere Rolle als Vermittler zwischen Staat und Gesellschaft eingebüßt haben, treten zeitversetzt oder parallel zum einen neue soziale Systeme und zum anderen neue Berufe auf den Plan. Für die Konstitution und Kultivierung einer Profession ist nicht ihr ‚Aufstieg', sondern die spezifische Einbettung in ein Funktionssystemen entscheidend. *Während in der Frühmoderne die bestandssichernde Differenz von Professionen die Stände darstellten, übernehmen spätestens im 20. Jahrhundert die gesellschaftlichen Funktionssysteme diese strategische Rolle.* Professionalisierung meint in dieser Perspektive also „ein bestimmtes Verhältnis zwischen der Etablierung der System/Umwelt-Beziehung eines Funktionssystems und der Institutionalisierung von Beruflichkeit in diesem System" (ebenda:58).

Dieser Befund ist insofern instruktiv, als er ermöglicht, in weit entwickelten Industriegesellschaften wie der unsrigen zwei Typen von Funktionssystemen zu unterscheiden: So lassen sich Funktionssysteme ohne Leitprofession und mit einer hohen Diversifikation in Berufsrollen identifizieren (Typ I); und es sind Funktionssystemen mit einer sogenannten Leitprofession und einer niedrigen beruflichen Diversifikation lokalisierbar (Typ II). Im ersten Fall sind, wie etwa in der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaft und dem Sport, die unterschiedlichsten Berufsrollen anzutreffen. So ist in der Politik als dem wohl krassesten Fall ein extrem breites Spektrum an Berufsgruppen und Tätigkeitsprofilen vorhanden: ein unübersichtliches Geflecht von zum Teil ehrenamtlichen Rollen, parteipolitischen Funktionen, Regierungs- und Verwaltungsämtern und Beteiligungsrollen. Das Gleiche gilt für das Wirtschaftssystem; hier steht der Kleinunternehmer ohne Ausbildung dem Manager mit Studium an einer internationalen Eliteuniversität gegenüber. Anders sieht es im zweiten Typ von Funktionssystemen aus: Im Schulsystem agieren die Lehrer,

im Gesundheitssystem die Ärzte, im Rechtssystem die Juristen, in der Religion die Theologen und in der Massenkommunikation die Journalisten als Repräsentanten einer Leitprofession. Leitprofession meint hier eine federführende Berufsgruppe, welche die Tätigkeit anderer Berufe in dem System kontrolliert oder zumindest eine gesteigerte Definitionsmacht ausübt.

Nicht ganz zufällig kann ernsthaft nur in jenen Funktionssystemen von ‚Professionalität' gesprochen werden, wo eine Differenzierung in Leistungs- und Komplementärrollen vollzogen wird, d. h. wo sich auf der einen Seite der Professionelle und auf der anderen Seite der Klient/Patient/Teilnehmer in einer Vis-à-vis-Interaktion begegnen und gemeinsam an einem nicht durch Alltagspraxis zu lösenden Problem arbeiten. Diesem Typ von Professionen stehen das Publikum bzw. die Adressaten nicht – wie im Sport oder in der Politik – als diffuse, unbestimmbare Masse gegenüber. Die Leistungsrollen reagieren erst dann, wenn ein objektiver Bedarf feststellbar ist, der Handlungsanlass einen individuellen oder kollektiven Fallbezug aufweist und in eine diesbezügliche Dienstleistung transformierbar ist. Jene Leitprofessionen, die die Leistungsrollen kontrollieren, tendieren dazu, auch das auf wissenschaftlicher Basis ruhende Wissenskorpus zu monopolisieren.

Wo liegt der Unterschied zwischen Funktionssystemen mit und Funktionssystemen ohne Leitprofession? Die Schwelle, die Funktionssysteme mit einer Leitprofession von anderen Funktionssystemen trennt, ist die Prominenz der Interaktionsebene, was eine Individualisierung der Problemlagen und das szenisch synchrone Agieren von Funktionsrolle (Professionelle) und Komplementärrolle (Laien, Klienten, Teilnehmende), wie beispielsweise im Lehr-/Lerngeschehen, bedingt. Das Kraftzentrum eines auf einer Leitprofession aufruhenden Funktionssystems ist ein kulturell-semantischer Schwerpunkt, eine Fachdisziplin, die in der Regel mit einer aus der europäischen Wissenschaftsgeschichte stammenden Disziplin und einem handlungssichernden Anwendungswissen korrespondiert. „Dieses Wissenssystem eines innerhalb eines Funktionssystems entstandenen ‚professionellen Komplexes' wird schließlich noch einmal reflektiert in professionelle Selbstbeschreibungen, Theorien und Ideologien, also in Selbstthematisierungen professioneller Beruflichkeit" (Stichweh 1996:66). Als komplementärer Begriff steht der Profession also eine wissenschaftliche Disziplin zur Seite, die sachlogisch als von der

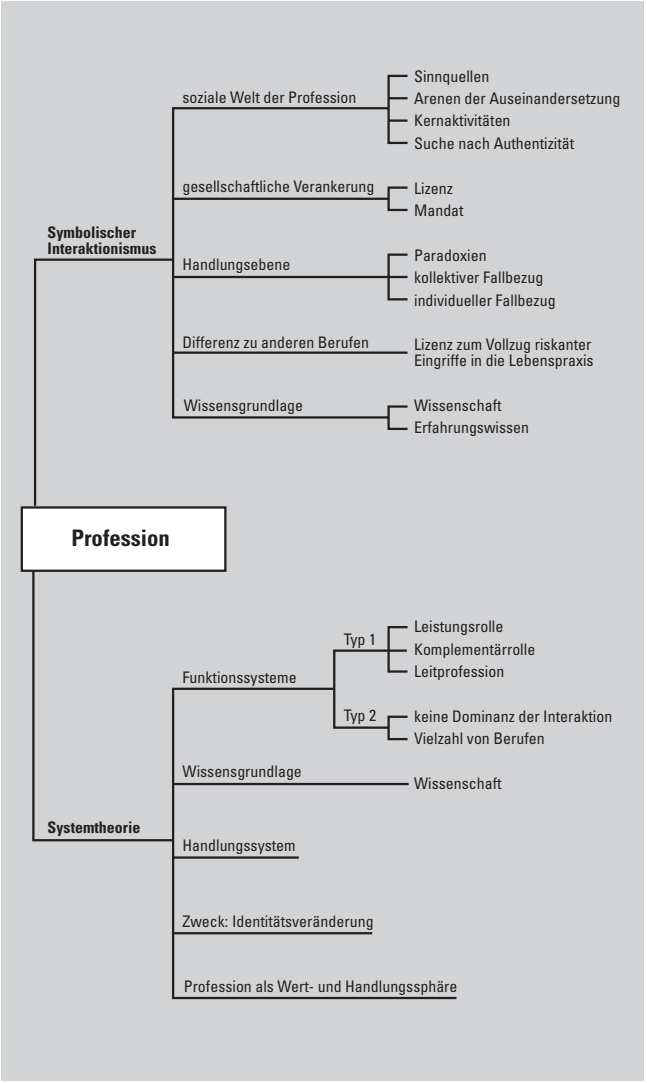

Abb. 1: Profession

Berufskultur getrennt betrachtet wird, aber für ihren Bestand dennoch konstitutiv ist.

Die moderne Systemtheorie macht die Beantwortung der Frage „Profession ja oder nein?“ darüber hinaus von der Relation zwischen Funktions- und Komplementärrolle abhängig und von einer engen Koppelung von gesellschaftlichem Funktionssystem, professionellem Handlungssystem und akademischem Wissenssystem. Stichweh spricht von Professionalisierung im Sinne einer entwickelten Profession. Von einer solchen könne überall dort die Rede sein, *„wo eine signifikante kulturelle Tradition (ein Wissenszusammenhang), die in der Moderne in der Form der Problemperspektive eines Funktionssystems ausdifferenziert worden ist, in Interaktionssystemen handlungsmässig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von Problemen der Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen eingesetzt wird“ (Stichweh 1994:373)*. Oder anders formuliert: Professionen bieten zwischen einem spezifischen Wissenszusammenhang (in Gestalt einer wissenschaftlichen Disziplin) und einem verwandten Funktionssystem Vermittlungsleistungen an, so dass sie die Probleme der personalen Umwelt des Gesellschaftssystems in einem vom Alltag und von Organisationen abgetrennten Handlungssystem in nicht technokratischer Weise einer Bearbeitung zuführen können.

2.5 Relevanz für die Erwachsenenbildung – Zwischenbilanz

Die Systemförmigkeit der Erwachsenenbildung ist professionstheoretisch und deshalb strategisch so entscheidend, weil die Existenz eines ausgebauten Funktionssystems und die darin eingelassenen beruflichen Interaktionssysteme eine Art Wasserscheide darstellen, um einen objektiven gesellschaftlichen Bedarf nach dem sozialen Aggregat ‚Profession‘ zu erzeugen und diesen kulturell auch durchzusetzen.[7] *Unter Zugrundelegung der eben referierten Überlegungen sowie des Vorschlags, von Profession nur dann zu sprechen, „wenn eine Berufsgruppe in ihrem beruflichen Handeln die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände verwaltet und wenn sie dies in entweder monopolistischer oder dominanter ... Weise tut“ (Stichweh 1994:369), wäre es ausgesprochen riskant, die Erwachsenenbildung als Profession zu bezeichnen*. Ungeklärt ist, ob die Erwachsenenbildung

ähnlich wie die Funktionssysteme vom Typ I (Politik, Wirtschaft) unter den Bedingungen einer hohen beruflichen Diversifikation über einen binären Code und ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium verfügt (vgl. Kap. V). Der Tatbestand, dass in der aktuellen Diskussion zwar ein für das Erziehungssystem einschlägiger Code ventiliert wird (vermittelbar/nicht vermittelbar), sich jedoch kein für die Erwachsenenbildung spezifisch gültiges Differenzschema durchgesetzt hat, zeigt die theoriearchitektonischen Probleme, den Systemcharakter der Weiterbildung schlüssig nachzuweisen.[8] Die hier angedeutete Begrenzung ist weniger in dem Tatbestand begründet, dass die Erwachsenenbildung sachlogisch per se kein soziales Systemen ist, sondern vielmehr darin, dass sie im Augenblick (noch) in ganz unterschiedlichen sozialen Systeme verankert ist. Stichweh merkt mit Blick auf Professionen, die im Verhältnis zu den Sachthemen gewisse Distanzen überbrücken müssen, an: „Das kann in der Erwachsenenbildung zu einem ‚geselligen Klientelismus' führen, der persönliche Beziehungen (unter Kursleitern/Kursteilnehmern) dort dominieren lässt, wo es in professioneller Hinsicht um die Vermittlung des Kontakts zu einer Sachthematik gehen müsste" (Stichweh 1994:373). *Unter Zugrundelegung einer systemtheoretischen Folie sprechen demnach die Indizien eher dagegen, die Erwachsenenbildung in ihrer augenblicklichen Konstitution als Profession zu bezeichnen.* Mit diesem Befund ist allerdings keinerlei Prognose im Hinblick auf weitere Systembildungsprozesse verbunden, die angesichts der Zukunftsoffenheit nicht definitiv auszuschließen sind.

Natürlich ist die systemtheoretische Sicht auf Professionen nicht die einzig erhellende. Dass zunächst die Systemfrage geklärt werden muss, bevor die Professionsfrage überhaupt gestellt werden kann, weckt auch ein hohes Maß an Skepsis. Die systemtheoretische Diagnose eignet sich sehr gut zum Nachvollzug der großen Linien, aber weniger zur Gewinnung eines differenzierteren Bildes. Bestimmt man Professionen nicht als Leistungsrolle in einem verwissenschaftlichen Handlungssystem (das wiederum in ein gesellschaftliches Funktionssystem eingebettet ist), sondern wie Vertreter des Symbolischen Interaktionismus als fragile soziale Welt und als eine besonders voraussetzungsreiche Variante von Arbeit, so sind mit Blick auf die Kernmerkmale von Professionen in weiten Bereichen Affinitäten zu anderen Professionen feststellbar. Das gilt insbesondere für die Dimensionen Lizenz und Mandat, die wissenschaftlichen Grundlagen der Arbeit, die Sensibilität gegenüber dem sozialen

Wandel, die Existenz von Paradoxien und die Orientierungskraft des Klientenbezugs. Auf allen genannten Ebenen gibt es Anschlussmöglichkeiten, die die Erwachsenenbildung in die unmittelbare Nähe zu anderen Professionen rücken lassen. Wenn man andere zentrale Attribute – wie die Macht, über die vitalen Angelegenheiten des eigenen Berufs selbst zu entscheiden; das Verhältnis von Organisation und Profession; das kollektiv geteilte Bewusstsein, potentiell gefährliche Dinge zu tun – einer kritischen Überprüfung unterzieht, so zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung beträchtliche Leerstellen aufweist. Während die Systemtheorie die Existenz einer Profession von der Beobachterperspektive abhängig macht, wobei es vor allem um die Problemtypik von Funktionssystemen geht, finden im Symbolischen Interaktionismus die Selbstdeutungen der individuellen und kollektiven Akteure viel mehr Raum. Vom Standpunkt einer an den Symbolischen Interaktionismus angelehnten Position ergibt sich ein unentschiedenes Bild, das eine Einerseits-andererseits-Argumentation provoziert, während es sich aus systemtheoretischer Sicht eigentlich verbietet, der Erwachsenenbildung den Status einer Profession zuzubilligen. Die Integration beider Sichtweisen reproduziert genau jene Verwirrung, die mit der Verwendung der Kategorie Profession sowohl in der Berufskultur als auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen gewöhnlich verbunden ist. Die heikle und zugleich theoretisch interessante Frage nach der Professionalisierbarkeit der Erwachsenenbildung wird von beiden Richtungen positiv beschieden.

3. Professionalisierung – der Weg ist das Ziel?

3.1 Professionalisierung: nur eine Variante von Verberuflichung?

Der auf einen nicht bestimmten Zustand von Beruflichkeit abzielende Begriff ‚Profession' steht mit der Kategorie ‚Professionalisierung' keineswegs in einer zwingenden sachlogischen Beziehung. *Eine Profession ist ein soziales Aggregat, und Professionalisierung stellt einen sozialen Prozess dar, dessen Ausgang unbestimmt ist.* Ebenso wie z. B. Mitarbeitende in Fitness-Studios, Ferienclubs oder Computerfirmen Anstrengungen unternehmen, sich zu ‚professionalisieren', versuchen auch die Angehörigen von Dienstleistungsberufen mit weitaus längerer Tradition ihren Marktwert im Gefüge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu erhöhen. Generell gilt: Professionalisierungsprozesse sind sowohl in den

white-collar-Berufen, im Dienstleistungssektor generell, ja selbst in vielen technischen Berufen mit manueller Ausrichtung (Programmierer) als auch in den akademischen Berufen zu beobachten (vgl. Hesse 1972; Goode 1973; Forsyth/Danisiewicz 1985). Vielleicht wird die Differenz zwischen Profession und Professionalisierung deutlicher, wenn man eine Klärung über das jeweilige Handlungssubjekt herbeiführt. Das Subjekt einer Profession ist mit der Summe all jener beruflichen Rollenträger identisch, die im Besitz einer bestimmten beruflichen Lizenz und des damit korrespondierenden Berufswissens sind und somit von der personalen Seite her die Bedingung für die Möglichkeit des professionellen Handlungssystems sichern. Außerhalb der Profession bzw. der Berufskultur stehen die Laien, die Klienten, aber auch die Berufsnovizen. Das Subjekt der Professionalisierung ist im Vergleich dazu viel schwerer zu bestimmen, denn der Träger der diesbezüglichen Prozesse besteht aus einer Vielzahl von Akteuren und Instanzen: Neben den Berufsvertretern selbst und deren Organisationen spielen vor allem juristische, politische, wissenschaftliche und staatliche Entscheidungsträger sowie mit Definitionsmacht ausgestattete Teile der Öffentlichkeit eine große Rolle, die an der Konstitution eines bereits existierenden Berufes etwas ändern oder einen neuen Beruf zu formieren versuchen.

Der Begriff ‚professionalization', von dem der deutsche Ausdruck ‚Professionalisierung' abstammt, wurde schon vor mehreren Jahrzehnten, zuerst in Amerika, später dann in Europa, häufiger verwendet und hat sich in manchen Arenen sogar zu einem Kampfbegriff entwickelt. Mehrfach wurde auf die hybriden Qualitäten des Begriffs hingewiesen, der im gesellschaftlichen Leben eine kollektive Durchsetzungsstrategie zur Sicherung und Steigerung der Entschädigungschancen, wie z. B. Geld und Prestige, meint und im wissenschaftlichen Kontext u. U. einen davon unterschiedenen Bedeutungsgehalt (Verschränkung von individuellen und kollektiven Qualifizierungsprozessen) besitzt. Diese Unschärfen hängen mit der doppelten Referenz der Kategorie zusammen, die sowohl auf einen Weg als auch auf ein bestimmtes Ziel verweist. Da der mit der Professionalisierungsfrage verbundene Gegenstandsbereich gleichzeitig das Terrain berufspolitischer Interessen und Kämpfe darstellt, sind die damit befassten Sozial- und Erziehungswissenschaften immer in Gefahr, als Sprachrohr berufsständischer Interessen instrumentalisiert zu werden. Der Tatbestand, dass manche Autoren, wie etwa Vertreter aus dem Umkreis der Oevermann'schen Professionstheorie, die Problematik

der Professionalisierung durch die Analyse der Professionalisierungsbedürftigkeit und der Professionalisierungsfähigkeit weitgehend ersetzen, ist möglicherweise ein Indiz der hier angedeuteten Vorsicht und Skepsis. Wie man es auch dreht und wendet: Wenn es um Professionalisierung geht, müssen vor allem Interessenkämpfe und machtpolitische Durchsetzungsstrategien beleuchtet werden, die den Prozess der Abkehr von Laienlösungen und deren Substitution durch rationalisierte Expertenlösungen zwingend begleiten. Die komplexen Verästelungen der Diskussion zu Professionalisierungsfragen nachzuzeichnen und die konkurrierenden professionstheoretischen Schulen (vgl. den knappen Überblick bei Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe 1995) zu würdigen würde den Rahmen dieser Publikation sprengen. (Als nach wie vor einschlägig kann hier die wegweisende Dissertation von Reingard Vath aus dem Jahre 1975 gelten.)

Wenn in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur von Professionalisierung die Rede ist, so wird häufig eine Abgrenzung gegenüber dem Konzept einer teleologischen Verberuflichung hergestellt: Professionalisierung ist in diesem Verständnis ein auf einen Endzustand hinsteuernder Prozess der Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen; dieser folge, so wird argumentiert, einer eigenen Rationalität und durchlaufe bestimmte Phasen, deren Bewältigung über kurz oder lang mit der Anhebung des Status, des Prestiges, der Macht und des Einkommens, kurz: der Sicherung bzw. Steigerung von Entschädigungschancen der Berufsinhaber gekrönt werde. Der immer wiederkehrende Telos von Professionalisierungsbestrebungen ist die Differenzierung und Verselbständigung von Handlungschancen, was die Arbeit selbst, den Erwerb, den Konsum, das Prestige und die Autorität angeht. Angestrebt wird letztlich „eine staatlich oder gesellschaftlich sanktionierte Autonomie als Voraussetzung zur Verbesserung einzelner Arbeitsentschädigungschancen“ (Hesse 1972:69). Diese Vorstellungen von Professionalisierung werden von einem optimistisch überformten Fortschrittsmodell gespeist, welches die gesellschaftliche Rationalisierung nicht allein, aber doch in entscheidenden Punkten von der Gestaltung einer reibungslosen und effektiven Arbeitsteilung und der Entwicklung der Berufe in Richtung Technisierung und Verwissenschaftlichung abhängig macht (vgl. Daheim 1967:51-56). Wilensky (1972), um nur einen einflussreichen Vertreter zu nennen, geht von drei zentralen Phasen aus, die sich wiederum in eine Vielzahl von Untersequenzen aufspalten: Der Zusammenfassung

einer Berufsfunktion zu einem Hauptberuf als Beginn der Professionalisierung folgt der zweite Schritt, nämlich die Schaffung einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung. Die Gründung von Berufsverbänden markiert dann den letzten Schritt; dies ist – so Wilensky – nur in einem eher formalen Sinne relevant, denn gewöhnlich wird die Formation einer Profession durch eine lange Kette weiterer Auseinandersetzungen und nicht antizipierbarer Machtkämpfe begleitet. Solche in der amerikanischen Theorie recht beliebten Phasentheorien besaßen jedoch nicht das erforderliche Geltungspotential, um dem länderspezifischen Eigensinn, dem kulturellen Variantenreichtum und den unwägbaren Faktoren im Professionalisierungsprozess Rechnung zu tragen.

Über den lexikalischen Bedeutungsgehalt der Kategorie Professionalisierung kann recht schnell Einigung hergestellt werden: ‚Professionalization' meint nach Websters Dictionary sinngemäß den Vorgang, mittels dessen eine besondere Art von Beruf (calling) konstituiert wird.[9] Die Legitimationsbasis für das Attribut ‚besonderer Beruf' stelle u. a. ein spezielles Fachwissen dar, eine Wissensgrundlage, die wiederum eine langwierige Sozialisation erfordere.

Zwischen dieser oder ähnlich gelagerten lexikalischen Definitionen einerseits (die eng mit den weiter unten diskutierten Merkmalkatalogen korrespondieren) und den speziellen berufspolitischen Bedingungen andererseits treten ständig Unschärfen auf. Die hier sichtbaren Inkompatibilitäten und Unschärfen haben schließlich dazu beigetragen, die theoretischen Vorannahmen zu korrigieren, die Ansprüche zu reduzieren und von starren Begriffsfestlegungen abzusehen. Von Professionalisierung wird aus der sozialwissenschaftlichen Beobachterperspektive häufig auch dann gesprochen, wenn nachgewiesen werden kann, dass nur eines der eben angedeuteten lexikalisch definierten Kriterien in einem kollektiven Prozess bearbeitet wird, also Ansprüche auf ein Mandat und eine Lizenz artikuliert werden oder die Berufsstruktur als Ganze sich verändert.

In dem gleichen Maße, wie sich in der Professionsforschung unter dem Eindruck der Distanzierung von Modellen und den unscharfen lexikalischen Definitionen eine gewisse Gelassenheit breitgemacht hat, rückten andere – nicht zuletzt für die Erwachsenenbildung wichtige – Aspekte in den Vordergrund. So wurde beispielsweise verstärkt nach den

länder- und kulturspezifischen Besonderheiten und nach den strukturellen sozialen Bewegungsmechanismen für den Erfolg bzw. Misserfolg von Professionalisierungsprozessen gefragt. Ein wichtiger Befund dieser neuen Schwerpunktsetzung war, dass Professionalisierungsstrategien durch die Gründung von akademischen Ausbildungsinstituten flankiert werden und in den kontinentaleuropäischen Ländern der Staat das dominante Steuerungsorgan ist, während in den USA und in Großbritannien die Relevanz des Staates weitaus geringer ist: „One of the main sources of state influence has been the educational system. In those countries where the state has had control over the professions – mainly continental Europe and Scandinavia – professional schooling has been organized mainly through the state. Privately organized schools ... have been common in the United States, and individual training, often organized by the professional knowledge has been the usual form for acquiring the professional knowledge base in Britain. ... The Anglo-American bias has brought about a presupposition that professions should be characterized by an anti-state attitude“ (Torstendahl/Burrage 1990:7; vgl. auch Collins 1990).

Festzuhalten ist, dass Professionalisierung nur eine Variante von Verberuflichung darstellt, wobei der Aspekt der Verwissenschaftlichung eine große Rolle spielt. Darüber hinaus gilt es, den spezifischen nationalen und gesellschaftlichen Kontext und das gerade erreichte Stadium der Verberuflichung genau zu sondieren, um zu entscheiden, ob Phänomene der Professionalisierung beobachtbar sind oder nicht.

Für die in der Erwachsenenbildung Tätigen und andere pädagogische Berufsgruppen hat die Abkehr vom teleologischen und/oder lexikalischen Modell einen gewissen Beruhigungseffekt. Die mit teleologischen Modelle verbundenen Fallstricke und die Reproduktion gesellschaftlicher Vorurteile sind mit Sicherheit weniger wahrscheinlich, wenn Professionalisierung als Synonym für eine durch Wissenschaft flankierte Verberuflichung und nicht für eine besondere Spezies begriffen wird.

3.2 Merkmalbezogene Konzepte

In der Frühphase der erwachsenenpädagogischen Diskussion über Fragen der Professionalisierung, also Anfang der 70er Jahre, waren insbesondere die Schriften von Hesse, Hartmann und Daheim von großem Einfluss. Alle drei Autoren haben sich in einem weitaus stärkeren

Maß mit Fragen der Professionalisierung und der Profession als mit Phänomenen der Professionalität beschäftigt. Explizit oder implizit hat der Stil der sozialwissenschaftlichen Denkweise, den diese drei Autoren repräsentieren, auch die erste einschlägige Schrift in der Erwachsenenbildung zur Problematik der Professionalisierung beeinflusst. Damit ist der auf einen Vortrag anlässlich eines Volkshochschultages zurückgehende Aufsatz von Schulenberg „Erwachsenenbildung als Beruf" (Schulenberg 1972) angesprochen. Schulenberg hat auf die von Hesse eingeführte Unterscheidung zwischen Professionalisierung (als Ausdruck eines selbstgesteuerten und selbstbestimmten Entfaltungsprozesses) und dem auf wirtschaftliche und staatliche Zweckmäßigkeitserwägungen zurückführbaren außengesteuerten Prozess der Verberuflichung hingewiesen. Die damaligen bildungspolitischen Rahmenbedingungen lieferten Schulenberg Grund zu der Hoffnung, dass die Erwachsenenbildung den selbstgesteuerten Weg der Professionalisierung gehen könne. Schon damals zeichnete sich allerdings ab, dass Professionalisierung keineswegs die Ursache, sondern die Folge großer gesellschaftlicher Umwälzungen (Technisierung und Verwissenschaftlichung des Lebens) darstellt (vgl. Daheim 1967:51f.). Eine selbstgesteuerte Professionalisierung stellt sich demnach als ausgesprochen voraussetzungsreich dar und ist keineswegs nur vom (guten) Willen der Akteure abhängig. Die vielzitierte Schrift „Berufe im Wandel" (Hesse 1972) haben sich u. a. jene zu eigen gemacht, die der Einflussnahme der Verbände und Trägerorganisationen eher misstrauisch gegenüberstanden und auf einen Zusammenschluss der Erwachsenenbildner in einem Berufsverband hofften. Hartmann kritisiert die Gepflogenheit vieler Berufsforscher, konkrete Tätigkeiten in einer simplifizierenden Manier definitiv den ‚begrifflichen Nischen' „Arbeit – Beruf – Profession" (Hartmann 1972) zuzuordnen. Für ihn bilden die drei Begriffe ein Kontinuum an Variablen, das jedoch erst vor dem Hintergrund der unabhängige Variablen „Art und Qualität des 'wissenschaftliches Wissens'" sowohl analytische als auch berufspolitische Bedeutung besitzt. Auf Hartmann konnten sich alle diejenigen Vertreter der Erwachsenenbildung stützen, die der Entwicklung einer eigenen Wissenschaft und der Konsolidierung des Verhältnisses zu den Bezugsdisziplinen eine strategisch wichtige Funktion beigemessen haben, wobei heute vor einer Überbetonung, ja vielleicht einer Überschätzung der Rolle der Wissenschaft in Professionalisierungsprozessen gewarnt wird (vgl. hier die einschlägigen Schriften von Dewe 1990; Dewe/Ferchhoff 1988). Daheims Verständnis von Verberuflichung war für die Erwachsenenbildung nur

auf den ersten Blick instruktiv. Zwar stand hier die Ablösung neben- und ehrenamtlicher Tätigkeiten durch hauptberufliche Aufgabenerledigung im Vordergrund (vgl. Daheim 1967:364), so dass sich vielfältige Verbindungslinien zur Diskussion über die Hauptberuflichkeit andeuteten. Doch sein stark an den Strukturfunktionalismus angelehntes Konzept erwies sich letztlich als nicht geschmeidig genug, um die Fragilität der institutionellen Bedingungen und die Vielfalt der Berufsrollen in der Erwachsenenbildung theoretisch zu erfassen. Zudem hat Daheim die Neigung, Berufs- und Professionssoziologie zu vermischen, dabei ungewollt die Besonderheiten der professionellen Wertsphäre aus den Augen zu verlieren (vgl. Daheim 1967) und keine attraktive Alternative gegenüber den dominanten merkmalsbezogenen Konzepten zu bieten.

Wie oben bereits angedeutet, wurden aus der Untersuchung der ‚old established professions' Merkmale abgeleitet, die dann auf die jeweiligen Kandidaten der Verberuflichung, wie etwa auf die Berufsgruppe der Sozialarbeiter, der Lehrer oder der Erwachsenenbildner, appliziert wurden. Diese Merkmale haben den Charakter von Hürden, die es dann im Prozess der Professionalisierung Stück für Stück zu überwinden gilt. Der Entwicklungsstand von would-be-professions, denen nicht selten der Status von berufspolitischen Nachzüglern zuerkannt wurde, wird mit dem zumeist idealisierten Entwicklungsverlauf traditioneller Professionen abgeglichen. Als Distinktionskriterien gegenüber gewöhnlichen Berufen wurden beispielsweise die folgenden Punkte genannt, die starke Ähnlichkeiten mit der lexikalischen Definition aufweisen: „a) A profession involves a skill based on theoretical knowledge. b) The skill requires training and education. c) The professional must demonstrate competence by passing a test. d) Integrity is maintained by adherence to a code of ethics. e) The service is for public good. f) The profession is organized" (Millerson 1964:4).

In der frühen Professionalisierungs-Debatte in der Erwachsenenbildung haben die meisten Erziehungswissenschaftler sich weder ausschließlich affirmativ noch überzogen kritisch gegenüber merkmalsbezogenen Professionskonzepten geäußert, sondern eher alternierende Positionen eingenommen. Das bedeutet, dass sie die merkmalsbezogenen professionstheoretischen Optionen in einem ersten Anlauf als wenig instruktiv kritisieren, um sich ihnen dann, in Ermangelung von Alternativen, unterschwellig schließlich doch anzunähern (vgl. Vath 1975,

vgl. auch die Schriften von Siebert). Die Problematik und der zweifelhafte Wert derartiger Merkmalskataloge sind früh angesprochen worden (vgl. Hughes 1952); überspitzt formuliert könnte man sagen: Die Liste der Argumente, welche den analytischen Nutzen von Merkmalkatalogen bezweifeln, ist so lang wie die Kataloge selbst. So wurde der Einwand formuliert, dass die aus einer ganz anderen historischen Situation stammenden Merkmalbündel, die manchmal nur die berufspolitische Ideologie, jedoch nicht die Realität wiedergeben, auf die Jetztzeit transferiert werden und keinen anderen Effekt hätten als den, die Berufsideologie zu reproduzieren. Die mit den Professionalisierungsprozessen einhergehenden Durchsetzungsstrategien mögen unter machtbezogenen Kriterien zwar außerordentlich erfolgreich gewesen sein, doch damit ist noch nichts über deren gesellschaftspolitische Legitimation ausgesagt.

An einer anderen Stelle wurde bereits die Überlegung formuliert, dass auch die radikalsten Gegner solcher Merkmalkataloge zumindest implizit über ein minimales Vorverständnis dessen, was eine Profession ist oder sein könnte, verfügen müssen. Maßstäbe und Kriterien für Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungsprozesse als solche scheinen nicht per se das Problem zu sein, sondern der rigide und orthodoxe Umgang mit ihnen. Wenn solche Maßstäbe, Merkmale und Kriterien die in der Öffentlichkeit kursierenden Vorurteile und Meinungsbilder über die moralische Arbeitsteilung zwischen den Berufen nur reproduzieren, ohne kritische Distanz zu wahren, sind sie zu Recht skeptisch zu beurteilen. Sofern sie ‚pragmatisch gebrochen', also mit den gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen abgeglichen und einer ideologiekritischen Prüfung unterzogen worden sind, steht ihrer heuristischen Nutzung nichts im Wege.

Der bisherige Umgang der Erwachsenenbildung mit Merkmalkatalogen beinhaltete manchmal die kontraproduktive Tendenz, die Merkmale wortwörtlich zu nehmen, also zu eng auszulegen, und nicht nach funktionalen Äquivalenten zu suchen. Als beinahe fatal kann man es bezeichnen, dass eine stärkere Berücksichtigung und analytische Würdigung der freien Berufe, die in einigen Merkmalskatalogen aus den USA an besonders prominenter Stelle vorkommen, von manchen Vertretern der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung strikt verworfen wurde. Aus dem empirisch jederzeit belegbaren Tatbestand, dass sich in der Gruppe des lehrenden Personals (Kursleiter, Dozenten) ein rein quantitativ nicht zu übersehendes Potential ‚freischaffender Erwachsenenbild-

ner' befindet, hätte man professionspolitisch wesentlich mehr Kapital schlagen können. Auch wurde nicht mit der notwendigen Sorgfalt und Geduld nach funktionalen Äquivalenten für die vordergründig unverrückbaren Merkmale gesucht. So sind die bei vielen Praktikern der Erwachsenenbildung leicht identifizierbaren altruistischen Berufsmotive und ihr moralisch getönter Habitus der Sorge um die Verfasstheit der Gesellschaft (vgl. Keiner u. a. 1997) und die damit korrespondierende Skepsis gegenüber kommerziellen Gewinninteressen an das klassische Merkmal der Gemeinwohlorientierung anschlussfähig. Und möglicherweise können die verschlungenen Prozesse der beruflichen Etablierung und Sozialisation, die u. a. durch das Absolvieren eines akademischen Studiums und durch Phasen der kurzfristigen Deprofessionalisierung (vgl. Nittel/Marotzki 1996), der informellen Bewährung, des professionellen Substanzaufbaus und der langsamen Zuspitzung auf eine verantwortungsvolle Tätigkeit in der Erwachsenenbildung gekennzeichnet sind (vgl. für die betriebliche Weiterbildung Schick/Wittwer 1992), ebenfalls als funktionales Äquivalent interpretiert werden, in diesem Fall für die mühsame professionelle Sozialisation und das institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster der klinischen Ausbildung bzw. des Referendariats. Die zu enge Auslegung oder starre Ablehnung der Merkmalskataloge hat eine bis heute nachwirkende Indifferenz und Blindheit gegenüber jenen Professionalisierungspotentialen bewirkt, die – auch unter der Bedingung relativer Machtlosigkeit (vgl. Nolda 1996a:10-12) – für die Erwachsenenbildung Entwicklungschancen eröffnen.

3.3 Der Bedarf an machttheoretischen Analyseinstrumenten

Mittlerweile dürfte die erwachsenenpädagogische Diskussion das alte Schisma ‚Merkmalskataloge: ja oder nein' oder die Debatte ‚Merkmalskataloge versus problembezogene Analyse' weitgehend hinter sich gelassen haben. Damit in der Untersuchungsstrategie eine möglichst enge Beziehung zu den spezifischen Bedingungen der erwachsenenpädagogischen Verberuflichung hergestellt werden kann, sollten allerdings professionstheoretische Werkzeuge und Begriffe fortlaufend neu entwickelt und mit den Realitäten des Berufsfeldes abgeglichen werden.

Bei der Umsetzung dieses Postulats könnte sich die vom Begriff der sekundären Disziplinbildung abgeleitete Kategorie der ‚*sekundären*

Professionalisierung' als hilfreich erweisen. Mit sekundärer Disziplinbildung ist zunächst einmal ein bestimmter Modus der Neukonstitution eines wissenschaftlichen Faches, einer Disziplin gemeint.[10] Diese wissenschaftliche Disziplin führt – sobald sie in den Modus der sekundären Professionalisierung übergeht – zu einer Art berufspolitischem Zugzwang, und zwar in der Weise, dass – vereinfacht ausgedrückt – die ausgebildeten Praktiker neue Stellen schaffen, die ohne sie vielleicht gar nicht vakant gewesen wären. Auch in der Erwachsenenbildung ist keineswegs eine durch die Berufskultur selbst geleistete Bündelung von erwachsenenbildungsspezifischen Aktivitäten in einer Berufsrolle zu verzeichnen gewesen, sondern die Professionalisierung ist sekundär, nämlich maßgeblich durch die Konstruktion eines Ausbildungsganges, hervorgerufen worden. Ohne die berufsbiographische Aneignung von Seiten des wissenschaftlich augebildeten Praktikers (vgl. Lüders 1989), des Diplompädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, könnnte heute vielleicht gar nicht von einer Professionalisierung des diesbezüglichen Berufsfeldes gesprochen werden. Im konkreten Fall des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums bedeutet dies die Konstruktion eines interdisziplinären Lehr- und Forschungsgebietes und den Verzicht auf einen exklusiven Problembezug, der die besonderen Handlungserfahrungen der Profession reflektiert. *Der Mechanismus der sekundären Professionalisierung produziert den Typ des wissenschaftlichen Professionellen.* Zu diesem Typ zählen auch die Erwachsenenpädagogen. Diese bilden „keine geschlossene Berufsgruppe mit den typischen Merkmalen des Anspruchs auf ein Quasi-Monopol für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld und der Regelung des Zugangs zu Berufsgruppe und Tätigkeitsfeld über strikte Zulassungspraktiken ... Im Vergleich zum klassischen bewegt sich der wissenschaftliche Professionelle auf offenen Beschäftigungsmärkten mit breiten Grenzzonen, in welchen Personen mit sehr verschiedenen Qualifikationsvoraussetzungen Beschäftigungschancen haben. Hinzu kommt die Abwesenheit von professioneller Autonomie im klassischen Sinne des Begriffs: wissenschaftliche ‚Professionelle' haben es oft mit Klienten und Vorgesetzten zu tun, die sowohl über Ziel und Ausführung der Tätigkeit des 'Professionellen' bestimmen als auch seine Leistung kontrollieren" (Stichweh 1987:258f.).

Der Topos der sekundären Professionalisierung ist, da prekäre Aspekte der relativen Autonomie und der sozialen Kontrolle angesprochen werden, gegenüber machtspezifischen Konstellationen anschlussfä-

hig. Die einschlägigen machttheoretischen Ansätze, wie sie von Freidson (1979, 1986) und Sarfatty-Larson (1977) in der Professionsdiskussion vertreten werden, zielen jedoch prototypisch auf Prozesse der primären Professionalisierung, auf Vorgänge also, die in den klassischen Professionen zu beobachten sind. Anders ausgedrückt: Die machttheoretische Professionsforschung ist für die Untersuchung mächtiger Berufe prädestiniert. Nun haben wir es im Feld der Erwachsenenbildung aber mit Phänomenen der defensiven Verberuflichung zu tun bzw. mit einer Professionalisierungsstrategie, die dem Anti-Domänenkonzept folgt. Dieser Begriff meint, dass es den Akteuren in der Professionalisierung weniger auf die zielgerichtete Sicherung von Privilegien, Marktchancen und anderen Vorteilen ankommt (vgl. Rauschenbach 1985) als vielmehr auf die Optimierung der Wissensgrundlagen mittels Akademisierung. Der Ausfall der konventionellen machttheoretischen Zugänge entwertet jedoch keineswegs die Grundthese, dass Vorgänge der Professionalisierung am ehesten durch Theorien kollektiver Prozesse unter Einschluss des Machtfaktors erklärt werden können. Macht ist ja bekanntlich weder gut noch schlecht, sondern eine immer mitlaufende Konstante in jedem Handlungsprozess (vgl. Nolda 1996a:190-197). Macht wird hier definiert als die Verfügung über Ressourcen, die soziale Akteure mobilisieren können, um Mitakteure zu bestimmten Aktivitäten oder Zugeständnissen zu bewegen. Um das vordergründige Problem der mangelnden Gegenstandsangemessenheit konventioneller Machttheorien im Hinblick auf die Erwachsenenbildung zu beheben, sollten die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze zum einen auf prozesstheoretische Kategorien und zum anderen auf machttheoretische Implikationen hin abgesucht werden. Diese Option wird nun mit Blick auf die in Deutschland nur wenig rezipierte Studie von Abbott (1988) exemplarisch durchgespielt.

Obwohl Andrew Abbott sich keineswegs zu jenen Professionstheoretikern zählen würde, die vorrangig machtpolitisch argumentieren, spielen machtpolitische Durchsetzung und komplementäre Aspekte bei ihm durchaus eine große Rolle. So steht die stark machtkonnotierte Kategorie der ‚Jurisdiktion' im Zentrum seines komparativen Zugangs. Mit Jurisdiktion ist nicht nur die juristisch kodifizierte, sondern auch eine sowohl kulturell wie sozialstrukturell sanktionierte berufsbezogene Definitionsmacht, Aufgabenzuweisung und Entscheidungsbefugnis gemeint. Der stark an die Begriffe Lizenz und Mandat erinnernde Begriff hat zu-

nächst einmal die Funktion eines Bindegliedes: „The central phenomenon of professional life is thus the link between a profession and its work, a link I shall call jurisdiction“ (1988:20). Abbott ist der Auffassung, dass jede Profession fest mit einem mehr oder weniger klar definierten Zuständigkeits- und Aufgabenbereich verbunden ist, wobei diese Verbindung durch „ties of jurisdiction“ konstituiert wird. Die Jurisdiktion trägt dem Umstand Rechnung, dass Professionen nicht nur ein für allemal vorgegebene, sondern *subjektiv auslegbare Problemlagen* bearbeiten. Die mit dem Phänomen des lebenslangen Lernens zusammenhängenden Angelegenheiten wären eine solche subjektiv auslegbare Problemlage. Unter kulturellen Aspekten wird der Anspruch auf Jurisdiktion durch drei professionelle Kernpraktiken generiert, die allesamt dem subjektiven Charakter einer professionellen Aufgabenstruktur Rechnung tragen: die Arbeit des Diagnostizierens („the claims to classify a problem“), die Arbeit des Schlussfolgerns, Durchdenkens und Expertise-Erstellens („the claims to reason about it“) und die Arbeit des Behandelns und des Intervenierens („the claims to take action“). Die auch in der Erwachsenenbildung nachweisbaren Kernaktivitäten des Diagnostizierens (Teilnehmermotive sondieren, Bildungsbedarfe erkunden), Behandelns bzw. Intervenierens (didaktische Handlungsstrategien realisieren, Beratung durchführen usw.) und des Schlussfolgerns (Reflexionsarbeit) sowie das Korpus an wissenschaftlichem Wissen bilden jene Glieder der Jurisdiktion, die die konkrete Arbeit des Professionsmitgliedes mit der Profession als soziales Strukturmerkmal verbinden. Vollends komplettiert wird die „cultural machinery of jurisdiction“ durch die akademische Arbeit, also die systematische Erzeugung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens. „Diagnosis, treatment, inference, and academic work provide the cultural machinery of jurisdiction. They construct tasks into known ‚professional problems‘ that are potential objects of action and further research. But to perform skilled acts and justify them cognitively is not yet to hold jurisdiction. In claiming jurisdiction, a profession asks society to recognize its cognitive structure through exclusive rights; jurisdiction has not only a culture, but also a social structure. These claimed rights may include absolute monopoly of practice and of public payment, rights of self-discipline and of unconstrained employment, control of professional training, of recruitment, and of licensing, to mention only a few. Which of them are actually claimed depends in part of the audience“. Abbott lässt in diesem Zitat nochmals den Doppelaspekt einer Profession anklingen: Sie hat eine kulturelle und kognitive sowie auch eine sozialstrukturell systemische

Dimension. Als einige der zentralen Komponenten, die den Austausch zwischen Profession und Sozialstruktur gewährleisten, nennt er u. a. die Monopolisierung einer bestimmten Praxis, öffentliche Finanzierung und Sicherung der Einkünfte usw. Beide Seiten, die kulturelle und die sozial-kulturelle, konstituieren „the system of profession". Als die drei zentralen Arenen bzw. Orte, wo maßgeblich über die strukturelle Verankerung und die Grenzen der Jurisdiktion (jurisdiction claims) als Schritte innerhalb eines Professionalisierungsprozesses gestritten und entschieden wird, sind die Folgenden zu nennen: Die juristischen bzw. staatlichen Instanzen, die über die formale Anerkennung und die Kontrolle der Arbeit entscheiden, zweitens die öffentliche Meinung, die mit über das Image des Berufs befindet, und drittens schließlich der Arbeitsplatz selbst, wo die personenbezogene Dienstleistung verrichtet wird, Arbeit ‚am Kunden' bzw. mit dem Teilnehmer stattfindet.

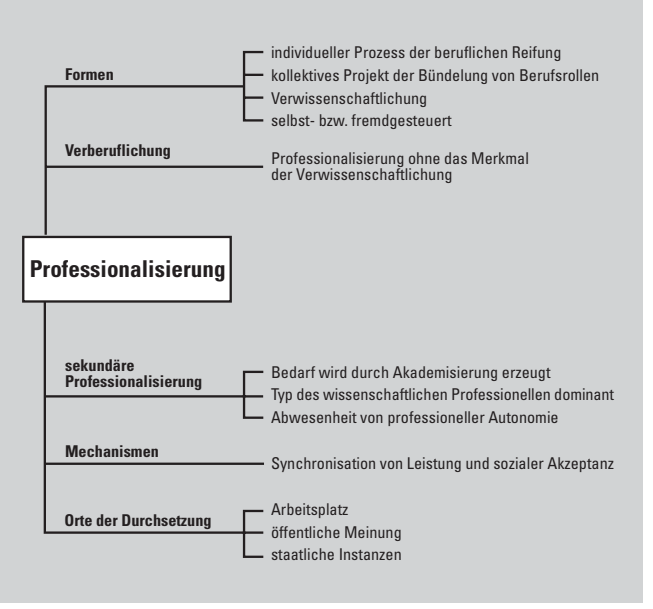

Abb. 2: Professionalisierung

3.4 Orte der Durchsetzung von Berufsinteressen: der Arbeitsplatz, die öffentliche Meinung und juristische bzw. staatliche Instanzen

Bezüglich des Arbeitsplatzes ist es auf den ersten Blick so, dass in den alteingesessenen Weiterbildungseinrichtungen (Gewerkschaften, Volkshochschulen, kirchliche Einrichtungen) die Grenzen der beruflichen Jurisdiktion mehr oder weniger feststehen und eine eingespielte Arbeitsteilung zwischen dem in der Regel festangestellt planenden bzw. disponierenden Personal einerseits und dem lehrenden Personal andererseits vorzuherrschen scheint. Dennoch gibt es hinter der Fassade des Routinebetriebs auch beträchtliche Interessenkollisionen und Konfliktpotentiale, die auf eine prekäre Machtbasis hindeuten. Obwohl die hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildner äußerlich betrachtet aufgrund der arbeitsrechtlichen Absicherung und einer besseren Bezahlung gegenüber dem nebenberuflich oder freiberuflich tätigen lehrenden Personal als privilegiert gelten, ist das festangestellte Personal in einigen Punkten auf subtile Weise ‚benachteiligt'. Das Publikum der Erwachsenenbildung spiegelt seine Zufriedenheit, seinen Bildungserfolg und Lernzuwachs nicht den festangestellten Fachbereichsleitern, sondern den neben- und freiberuflichen Kursleitern zurück. Der direkte, über pädagogisches Handeln vermittelte Zugang zur Klientel ist für das festangestellte – das ‚professionalisierte' – Personal im Gegensatz zum lehrenden Personal nur begrenzt möglich. Dieser unmittelbare und authentische Bezug zur Durchführungsqualität der Bildungsangebote liefert den Kursleitenden einen Wissens- und Machtvorsprung, der nicht zu unterschätzen ist. Die sekundäranalytische Betrachtung von Untersuchungen über Lehr-/Lernprozesse zeigt zudem, dass die Macht des Kursleiters „gerade darin besteht, diese zu demokratisieren, die Rolle des wissenden Pädagogen" regelrecht zu negieren (Nolda 1996a). Eine solche Großzügigkeit im Umgang mit der Macht kann sich der festangestellte Fachbereichsleiter nicht leisten: Er steht in einem wesentlich anonymeren Kontext, in welchem die Zuteilung bzw. Nichtzuteilung materieller Ressourcen Vorrang hat. Festangestellte Mitarbeiter klagen zudem über Unsicherheiten, wenn sie gegenüber fachlich ausgewiesenen Dozenten ihre berufliche Rolle präsentieren müssen: Sie scheinen in der unmittelbaren Interaktion zwar Macht, aber wenig Autorität zu besitzen. Diese basiert bekanntlich auf Wissen – also auf jener Ressource, über die sich die Kursleitenden definieren. Besonders energisch um ihre professionelle Jurisdiktion ringen müssen Erwachsenenpädagogen in neuen beruflichen Handlungsfeldern

oder in solchen, die eine geschichtlich und kulturell bedingte Distanz zur Bildung pflegen. Dies gilt insbesondere für Betriebe: Da es sich hier um Institutionen handelt, die hochgradig arbeitsteilig organisiert sind, kann es vorkommen, dass die einzelnen Grundbestandteile der Jurisdiktion (die Handlungsschemata des Diagnostizierens, des Intervenierens und des Schlussfolgerns) bei ganz unterschiedlichen Abteilungen oder Rollenträgern bearbeitet werden und der Arbeitsablauf des Erwachsenenpädagogen gleichsam fragmentiert wird: Die Bündelung der Kernaufgabe des Diagnostizierens (Bildungsbedarfe ermitteln), des Intervenierens bzw. Behandelns (Programm erstellen, eigene Lehre) und des Schlussfolgerns (Evaluation) schließt die Verfügungsgewalt über den in der Erwachsenenbildung immer wiederkehrenden Arbeitsbogen (Strauss 1985) ein. Die Integration dieser Elemente erhöht die Wahrscheinlichkeit, die Grenzen der Handlungs- und Einflusschancen am Arbeitsplatz so auszuhandeln, dass die Autonomie des professionell tätigen Erwachsenenbildners gestärkt wird. Eine arbeitsteilig (oder unter organisatorischen Erwägungen) vielleicht sinnvolle Ausdifferenzierung dieser professionellen Kernaktivitäten schwächt die Jurisdiktion. Sie nachhaltig zu verbessern bedeutet in letzter Konsequenz aber auch, Vertretern anderer Expertenkulturen gegenüber nicht nur den Erkenntniswert des erwachsenenpädagogischen Expertenwissens, sondern auch seine Problemlösekapazitäten unter Beweis zu stellen.

Die Orte, wo die Grenzen der Jurisdiktion beständig definiert, ausgehandelt und verschoben werden – also der Arbeitsplatz, die öffentliche Meinung und staatliche und juristische Instanzen –, müssen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit betrachtet werden. So ist davon auszugehen, dass die Akteure das eine oder andere Etappenziel im Zusammenhang mit der Aushandlung der professionellen Jurisdiktion (als Ausdruck einer gesellschaftlich ratifizierten Entscheidungs- und Aufgabenbefugnis) am Arbeitsplatz nur dann umsetzen können, wenn in anderen Machtarenen, wie zum Beispiel in der öffentlichen Meinung, ein deutlicher Sinneswandel feststellbar ist.

Was die öffentliche Meinung als Arena des Aufbaus eines bestimmten Berufsimages oder der Durchsetzung berufspolitischer Positionen angeht, so scheint die *Erwachsenenbildung als Profession* hier so gut wie überhaupt nicht vertreten zu sein. Wird sie zum Gegenstand der Berichterstattung, dann richtet sich der Fokus der Aufmerksamkeit ent-

weder auf die Organisation (Einrichtungen und Träger) und deren Programme oder auf bildungspolitische Themen. Doch auch wenn in den letzten Jahren in der Weiterbildung die Teilnehmerzahlen angestiegen sind und das Interesse am lebenslangen Lernen zunimmt – sicher ist, dass die Berufskultur hiervon kaum oder überhaupt nicht profitieren konnte. In den Medien ist viel von der Weiterbildung als positivem Wert an sich, aber weniger von jenen Menschen die Rede, die für die organisatorischen Voraussetzungen und die Abwicklung der Weiterbildung sorgen (vgl. Leunig 1988:157). Im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufsgruppen (Lehrern) zeigen sich die Massenmedien gegenüber dem Personal in der Weiterbildung indifferent. So mutet die Vorstellung, dass eine Fernsehserie in Vorabendprogramm einen Dozenten der Erwachsenenbildung zum Protagonisten haben könnte, schon etwas fremdartig an. Der Mehrheit der Bevölkerung sind wichtige Protagonisten und Schlüsselfiguren der Erwachsenenbildung kaum bekannt, es sei denn, es handelt sich um prominente und erfolgreiche Personen, die in die Politik oder den kulturellen Bereich abgewandert sind. Die fehlende Medienpräsenz wirft ein deutliches Licht auf die Form von Jurisdiktion, um die es im Kontext der öffentlichen Meinung gehen könnte: nämlich um den allmählichen Aufbau eines Sets an Selbstverständlichkeiten im kollektiven Bewusstsein der Bevölkerung, dass die Berufsgruppe der in der Erwachsenenbildung Tätigen zwar nicht exklusiv, aber doch vorrangig für organisierte Bildungsarbeit zuständig und verantwortlich ist. *Das bedeutet, dass die wirkungsvolle Durchsetzung eigener Anliegen in der Öffentlichkeit im Allgemeinen und in den Massenmedien im Besonderen schon daran zu scheitern droht, dass die Suche nach einer Instanz, die Macht auszuüben vermag, eine Leerstelle hinterlässt.* Hinzu kommt, dass in der Berufskultur kein Konsens darüber herrscht, dass die Durchsetzung eines positiven Bildes in der Öffentlichkeit von vitalem Interesse ist und keineswegs nur eine Domäne der ‚Öffentlichkeitsarbeit' darstellen darf. Bedingung für die Möglichkeit einer wirksamen öffentlichen Interessenartikulation ist bekanntlich die Existenz eines Berufsverbandes oder eines gut funktionierenden beruflichen Netzwerkes. Für das in der Weiterbildung tätige Personal gibt es bekanntlich keinen Berufsverband (vgl. Schulze-Krüdener 1996). Was die wirkungsvolle Vertretung eigener Anliegen und Machtinteressen angeht, so scheinen sich viele Erwachsenenpädagogen selbst im Weg zu stehen: Einerseits attestieren sie sich in ihren professionellen Selbstbeschreibungen recht häufig defizitbesetzte Merkmale, und andererseits sind sie die Ersten, die das fehlende Profil

ihres Berufs in der Öffentlichkeit brandmarken. Eine Straßenumfrage, von Studierenden der Pädagogik 1995 in Frankfurt/M. durchgeführt, ergab, dass die Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit ein wesentlich positiveres Image hat, als professionsintern angenommen wird. Dieses Schicksal teilen die Erwachsenenbildner übrigens mit den Angehörigen der etablierten Professionen: „Publicly venerated professional roles are often those least respected by professionals themselves“ (Abbott 1981:819).

Der Arbeitsplatz und die öffentliche Meinung auf der einen und die staatlichen bzw. juristischen Entscheidungsinstanzen auf der anderen Seite stehen bei der Vergabe einer Jurisdiktion in einem engen Wechselbezug. Falls es der Gemeinschaft der Bildungspraktiker gelingen sollte, die öffentliche Meinung von ihrem gesellschaftlichen Nutzen und dem Wert ihrer Arbeit zu überzeugen (was nur dann gelingt, wenn signifikante Erfahrungen am Arbeitsplatz vorliegen), so würde dies die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass juristische und staatliche Entscheidungsinstanzen der Berufskultur eine nach außen klare und in sich schlüssige berufliche Jurisdiktion zuweisen würden. In Deutschland sorgt im Wesentlichen der Staat für die nötigen Rahmenbedingungen, dass ein bestimmter Beruf als Beruf anerkannt wird und diese und keine andere formale Jurisdiktion erhält. Es wird ein Aufgaben- und Grenzbereich definiert, in dem sich die Berufsangehörigen mit einem bestimmten Set an Qualifikationen bewegen und mehr oder weniger erfolgreich ganz bestimmte Anforderungen bewältigen. Zwar wird das Diplom in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung von den einschlägigen Abnehmern als wissenschaftliche Lizenz akzeptiert, aber im Gegensatz zu anderen akademischen Berufen ist von staatlicher Seite die Berufsbezeichnung Erwachsenenbildner nicht geschützt. Ein Diplom in Erziehungswissenschaft oder das erfolgreiche Absolvieren eines Zusatzstudiums Weiterbildung haben im Berufsfeld zudem keinen höheren Rang als andere akademische Abschlüsse. Die Monopolstellung, die nur einer bestimmten akademischen Berufsgruppe die Lizenz eröffnet, in einem Bereich beruflich tätig zu werden, bedeutet im Sinne von Abbot eine komplette Jurisdiktion. Von einer solchen kann im Bereich der Erwachsenenbildung heute schon deswegen keine Rede sein, weil mehrheitlich gegen eine solche Monopolstellung votiert und ein Antidomänenkonzept verfolgt wird. Die fragile formale Jurisdiktion der Erwachsenenbildung im Besonderen und des Abschlusses der Erziehungswissen-

schaft im Allgemeinen schlägt sich in den Berufsstatistiken nieder: Rauschenbach moniert, dass es zwar schon seit vielen Jahren den Diplomstudiengang gibt, dass er in einigen einschlägigen Statistiken der Erziehungswissenschaftler aber gar nicht auftaucht (vgl. Rauschenbach 1994:275). Zwischen den drei erwähnten Ebenen gibt es jedoch beträchtliche Zeitverzögerungen, die eine zielgerichtete berufspolitische Strategie erschweren. „Juricdictions are renegotiated in workplaces over two- to three-year periods, in public over ten- to twenty-year periods, in the law over twenty- to fifty-year periods. These assertions imply that equilibrating forces dominate over the time period specified" (Abbott 1988:135).

Der hier auf seine analytische Tragfähigkeit geprüfte Ansatz von Abbott impliziert, so kann man abschließend sagen, noch genauer mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung jene Phänomene in den Blick zu nehmen, die mit der Aushandlung der professionellen Jurisdiktion im Medium der Macht auf der Ebene des Arbeitsplatzes, der öffentlichen Meinung und auch der juristischen und staatlichen Entscheidungsprozesse korrespondieren. Von entscheidender Bedeutung für die Dynamik der Verberuflichung ist eine strukturelle Koppelung, die Verbindungen zwischen Arbeitsplatz, öffentlicher Meinung und den staatlichen Entscheidungsinstanzen, da sie unter strategischen Aspekten am ehesten genutzt werden können, um nachhaltigen Einfluss auszuüben. Bislang hat man die jeweiligen Orte für sich behandelt, ohne darauf zu achten, dass Fortschritte auf der einen Ebene letztlich ins Leere gehen, wenn es nicht gelingt, lineare Ursache-Wirkung-Ketten zu überwinden und Synergieeffekte durch die Verzahnung der Ebenen herzustellen. Ein Beispiel für einen solchen Quantensprung ist der Preis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zur Würdigung von innovativer Arbeit im Erwachsenenbildungsbereich: Hier werden arbeitsplatznahe Leistungen in einen öffentlichen Rahmen gestellt und wirkungsvoll präsentiert.

3.5 Die Synchronisation von leistungsmäßigem und sozialem Anspruchsniveau

Genießt ein Beruf eine hohe Wertschätzung und übernimmt er im gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang eine bestimmte Funktion, so kommt dieser Zustand nicht von ungefähr, sondern er hat eine bestimmte, häufig lange Geschichte. Der Vorgang der Etablierung oder Konsolidierung einer Profession kann nicht von dem

langwierigen Prozess losgelöst betrachtet werden, der dann schließlich dazu geführt hat, dass eine ganz bestimmte *Synchronisation von Leistung und sozialer Anerkennung* abgeschlossen und auf einem befriedigenden Niveau justiert werden konnte. Im Prozess der Verberuflichung stellen die Berufsmitglieder nämlich Leistungsansprüche an sich selbst, die sie entweder erfüllen oder nicht erfüllen und bei deren Realisierung sie wiederum materielle oder immaterielle Gegenleistungsansprüche an das Publikum, aber auch an die Gesellschaft richten. *Diese Synchronisation eines leistungsmäßigen Anspruchsniveaus mit dem sozialen, auf die Reputation und die Statusverbesserung abzielenden Anspruchsniveau ist eines der elementarsten Probleme in jedem Professionalisierungsprozess.* Unter systematischen Gesichtspunkten ist diese Synchronisation ein reizvolles Thema, denn hier verschmelzen Phänomene der machtbezogenen Durchsetzung von Interessenlagen mit prozesstheoretischen Aspekten.

Was ist mit der Kategorie ‚Synchronisation von leistungsmäßigem und sozialem Anspruchsniveau' nun mit Blick auf die Erwachsenenbildung genau gemeint? Damit eine Berufsgruppe wie die der Erwachsenenbildner von der Gesellschaft das Mandat bzw. die entsprechende Jurisdiktion zugesprochen bekommt, für einen definierten Bereich des menschlichen Lebens (zwar nicht unbedingt exklusiv, aber zumindest an exponierter Stelle) fachlich zuständig zu sein, muss sie die mit Macht ausgestatteten Akteure einer Gesellschaft davon überzeugen, dass die potentiellen Berufsvertreter mit einer hohen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft ans Werk gehen und dafür einen Anspruch auf eine adäquate soziale Anerkennung haben (die sich allerdings nicht nur, aber auch in der Höhe der Entlohnung niederschlägt). Die Hervorbringung und Sicherung einer zurechenbaren hohen Leistungsbereitschaft stellt keineswegs ein schlichte Aufgabe dar, sondern eine conditio sine qua non jedes wissenschaftlich abgestützten, durch hohe Komplexität gekennzeichneten individuellen und kollektiven Ausbildungs- und Qualifizierungsprozesses.[11] Anders als Berufsgruppen aus der Geschäftswelt hat eine um die Etablierung ringende Profession ihre Leistungsorientierung und -fähigkeit insbesondere auf dem zentralen Schauplatz, nämlich in der unmittelbaren Interaktion mit der Klientel, fortlaufend unter Beweis zu stellen (vgl. Nittel 1997b). In der Bildungsarbeit vor Ort müssen die Berufsvertreter glaubwürdig zum Ausdruck bringen, dass sie zu einer anspruchsvollen personenbezogenen Dienstleistung (Vermittlung

von Wissen, Bearbeitung von Bildungsdefiziten) fähig sind und eine Problemstruktur bearbeiten können, deren Auflösung im elementaren Interesse sowohl der Individuen als auch der Gesellschaft liegt. Erst eine derart moralische Färbung in ihrem Leistungsanspruch verleiht einer Profession die Berechtigung, eine bestimmte, auch außerhalb rein ökonomischer Berechnungsgrundlagen liegende Gegenleistung in Anspruch zu nehmen.

Eine um Etablierung bemühte Profession ist in gewisser Hinsicht in einer ähnlichen Lage wie eine um berufliche Selbständigkeit ringende Einzelperson. Wenn die potentielle Klientel hohe Leistungen bei möglichst geringen Kosten erwartet, während bei den Leistungsanbietern hohe Honorarwünsche bestehen, ist an einen individuellen Prozess der Professionalisierung nicht zu denken. Die beiden Parteien verharren auf ihrem hohen Erwartungsplateau, ohne dass eine Annäherung möglich wäre. Diese Konstellation ließe sich auch auf die Erwachsenenbildung übertragen: Die Leistungsempfänger (Teilnehmer) wünschen hohe Leistungen gegen Entrichtung möglichst geringer Kosten, während die Leistungserbringer (die Bildungspraktiker), noch bevor sie eine hohe Leistungsfähigkeit entwickelt haben, niedrige Leistungsziele zugrundelegen, aber dennoch hohe Gegenleistungserwartungen (Honorare) formulieren. Ein solches Szenarium führt entweder zum Stillstand oder zur Deprofessionalisierung. „Niedrige Leistungsmotivation verbunden mit hohem Gegenleistungsinteresse zeichnet ja gerade den Scharlatan aus“ (Kairat 1969:130). Weder ein rein leistungsorientiertes noch ein ausschließlich gegenleistungsorientiertes Berufshandeln ist also in der Lage, Professionalisierungseffekte zu generieren. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit ein den Interessen der Berufsmitglieder gemäßer Mechanismus in Gang gesetzt werden kann? Ein konstruktiver Prozess kommt erst dann in Gang, wenn der potentielle ‚professional‘ über einen intrinsisch abgesicherten Antrieb zur Leistung verfügt bzw. ein signifikantes Leistungsbedürfnis an den Tag legt, welches dann vom Publikum durch externe Antriebe (Geld, Prestige, Autorität) verstärkt werden kann, was bei den potentiellen ‚Professionals‘ wiederum dazu führt, das Leistungsniveau und die Problemlösungsfähigkeit des Professionswissens weiter zu steigern, so dass dies die Reaktion der erneuten Anhebung von externen Anreizen zur Folge hat. Diese Strategie ist nur dann funktionsfähig, wenn zwischen Berufskultur, Klientel und öffentlichem Publikum ein stabiles Vertrauensverhältnis herrscht. Die exorbitante Bedeutung des Faktors

Vertrauen trägt generell dazu bei, dass der eben skizzierte Mechanismus nicht gänzlich vom ökonomischen Kalkül überlagert oder gar dominiert wird. Das Vertrauen der Klientel gegenüber dem Professionellen bezieht sich hierbei nicht nur auf die persönliche Glaubwürdigkeit, sondern auch auf das durch die Berufsrolle institutionalisierte Leistungspotential. Bezogen auf den Erwachsenenbildner schließt es sowohl Zutrauen gegenüber dem fachlichen Wissen als auch die Zurechnung von sozialer Qualifikation und die Unterstellung von Vermittlungskompetenz ein.

Doch auch eine andere Relation zwischen Leistungsmotivation, Gegenleistungsinteresse und sozialem Anspruchniveau könnte langfristig ebenfalls zu einem Professionalisierungsschub beitragen: Falls Leistungsmotivation und -bereitschaft hoch sind und das Gegenleistungsinteresse zunächst tendenziell bescheiden ausfällt, kann im Anschluss an das kontinuierlich hohe Niveau der faktischen Dienstleistung sukzessive das soziale Anspruchsniveau erhöht werden, was dann – im günstigsten Fall – schließlich zu einem Zugzwang führt, langfristig auch die materielle Gratifikation zu verbessern. Bezogen auf die Berufskultur der Erwachsenenbildung würde sich u. U. sogar eine Art paradoxe Strategie der Professionalisierung anbieten, um das leistungsbezogene und soziale Anspruchsniveau besser zu justieren: Die Berufsangehörigen müssten – in Abgrenzung zu den institutionellen Selbstbeschreibungen – in ihren Dienstleistungsangeboten mit eher bescheidenen Programmatiken und Zielen auftreten, während sie in ihrem tatsächlichen Lehr- und Vermittlungsverhalten auf die tendenzielle Übererfüllung der Leistungsstandards zu drängen versuchen. Auf diese Weise würde sich ein Kontrast zwischen dem leistungsschwachen öffentlichen Image und dem faktischen Verhalten auftun. Die Klientel würde positiven Irritationen ausgesetzt, was mittelfristig wiederum positive Auswirkungen auf die soziale Anerkennung haben würde. Doch erst die kollektive Reproduktion und die Verstetigung dieses Musters würden auf lange Sicht eine Legitimationsbasis schaffen, um das materielle Anspruchsniveau anzuheben und so die Synchronisation von leistungsmäßigem und sozialem Anerkennungsniveau zu optimieren.

Die eben skizzierten Überlegungen – so lässt sich ergebnissichernd sagen – haben die Funktion, am konkreten Beispiel die Notwendigkeit der Entwicklung analytischer Instrumentarien aufzuzeigen, mit deren Hilfe Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung

beschrieben und erklärt werden können. Im Gegensatz zu anderen Autoren wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass aus den grundlagentheoretischen Optionen nicht ad hoc Konsequenzen für die Erwachsenenbildung gezogen werden, die Erkenntnisse also nicht bruchlos auf das Berufsfeld appliziert werden können, sondern dass es – wie soeben gezeigt – gewisser Transformationsprozesse bedarf.

Ausgangspunkt war die Behauptung, dass für die Analyse realer Verberuflichungsprozesse die Kategorie der Jurisdiktion einschlägig ist, die eine kulturelle und eine sozialstrukturelle Dimension hat. Inwieweit die kulturelle, institutionelle und juristische Zuständigkeit von Erwachsenenbildnern für die Belange des organisierten Lernens durchgesetzt werden können, hängt von dem Machtpotential ab, das in drei Arenen mobilisiert werden muss: am Arbeitsplatz, in der öffentlichen Meinung und bei staatlichen bzw. juristischen Entscheidungsinstanzen.

4. Professionalität als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit" – oder: „Ich weiß, was ich tue"

Das Themenfeld ‚Professionalität' stellt einen flüchtigen, weil situativen Gegenstandsbereich dar, der interaktiv hergestellt und kultiviert, aber auch aufgelöst wird. Im Unterschied zum sozialen Aggregat der Profession und dem kollektiven Prozess der Professionalisierung können hier handlungs- und wissenssoziologischen Zugängen gewisse Vorzüge im Hinblick auf ihre Gegenstandsangemessenheit zugeschrieben werden. Die Entdeckung und Beschreibung von Phänomenen im Zusammenhang mit Professionalität wird auch diesmal wieder von der Bestimmung der beiden anderen zentralen Begriffe (in diesem Fall: Profession und Professionalisierung) abgelöst: Das Vorhandensein von Professionalität soll weder vom kollektiven Prozess der Professionalisierung noch von der Existenz einer fest in der Gesellschaft verankerten Profession abhängig gemacht werden (vgl. Siebert 1990:284).

In der professionstheoretischen Literatur soziologischer Prägung zeichnet sich die Tendenz ab, dass Aspekte der Professionalität eher sekundäre Bedeutung haben. *Die Durchsetzung von Professionalität auf der Handlungsebene wird gewöhnlich als Folgeerscheinung der Etablierung einer Profession im Anschluss an einen kollektiven Prozess der er-*

folgreichen Verberuflichung (Professionalisierung) betrachtet. Ab einer bestimmten Stufe der Professionalisierung, so die stillschweigende Unterstellung, kristallisiere sich gleichsam eine eigene Handlungslogik heraus, die Professionalität als Ausdruck für die hohe Güte der Arbeit gleichsam automatisch generiere, so dass ein genauer Blick auf die Akteure und deren Handeln sich eigentlich verbiete. Die marginale Rolle des Themas Professionalität in der einschlägigen Literatur eröffnet die Möglichkeit, diesmal weniger auf den Forschungsstand zu achten und direkter auf den Themenbereich zuzugehen.

Vom Standpunkt des aufgeklärten Alltagsverständnisses aus kann man Professionalität in einem ersten Anlauf als einen spezifischen Modus im Vollzug des Berufshandelns definieren, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt. Vorgreifend lässt sich bereits jetzt sagen: *Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers.* Professionalität stellt vielmehr eine nur schwer bestimmbare Kombination, eine Schnittmenge aus beidem dar. Dass die in der Erwachsenenbildung vorherrschenden Definitionen von Professionalität sich dadurch auszeichnen, dass sie den Schwerpunkt entweder eher auf das Wissen oder eher auf das Können richten, kann an den beiden folgenden Äußerungen gezeigt werden: „Professionalität ist gewissermaßen der ideologisch überhöhte Beruf, die Philosophie, die in der Arbeit steckt ... Professionalität ist auch immer ein Begriff, der suggeriert, das jeweilige Handeln sei sowohl effektiv (ich tue das Richtige!) als auch effizient (ich tue es richtig)“ (Nuissl 1997:13). Während die eben zitierte Aussage stärker auf das berufliche Handeln rekurriert, akzentuiert die folgende Definition eher den Wissensbezug: Für Tietgens heißt Professionalität „auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und

dem unmittelbar Erfahrenen“ (Tietgens 1988:37). Bei der wissenschaftlichen Erschließung von Professionalität aus der Sicht der Erwachsenenbildung ist folglich darauf zu achten, dass weder Wissen noch Können verabsolutiert werden. Anknüpfend an die beiden Definitionen kann die von den Berufspraktikern mobilisierte Professionalität als eine geglückte Form der Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und situativen Bewältigungsmustern begriffen werden. Nicht die bloße Verfügung, sondern der Umgangsmodus mit abstrakten Erkenntnissen und das Ausmaß an Wiedererkennungspotential erweisen sich als die entscheidenden Punkte. In der Berufspraxis sind die Praktiker, um die Fähigkeit zum schnellen Reagieren und Agieren zu behalten, darauf angewiesen, ihre Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz so miteinander zu kombinieren, dass sie souverän auftreten, ohne in bloßes Routinehandeln zu versinken oder ihre Lernfähigkeit zu verlieren. Gieseke beantwortet die naheliegende Frage, woher das zu relationierende und zu transformierende Wissen stammen soll, in der Weise, dass sie die verstärkte Hinwendung zur eigenen Forschung und implizit die sukzessive Abnabelung von den sogenannten Bezugsdisziplinen (vgl. Mader 1984; Kade u. a. 1990) fordert: „Das Fundament, auf dem sich Professionalität entwickeln kann, besteht in der Forschung. Forschungskooperationen sind zu forcieren, die neue Methodendiskussionen eröffnen“ (Gieseke 1997:282). Neben dem aus der eigenen wissenschaftlichen Disziplin gewonnenen Wissen, dem Erfahrungswissen und der Intuition gehen darüber hinaus noch andere Varianten des Wissens in das Professionswissen ein, z. B. höhersymbolisches Wissen, das sich auf Werte und Normen oder auf zu vermittelnde Fachkenntnisse bezieht.

Die These von der selbstbewussten Bezugnahme auf die mögliche Funktion der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung als Lieferant von Professionswissen verblasst jedoch angesichts der nüchternen Beobachtung, auf welche Weise in den vergangenen dreißig Jahren Professionalität diskutiert worden ist. Bislang sind in der Erwachsenenbildung Phänomene der Professionalität und des Situationsbezugs des beruflichen Handelns weniger aus freien Stücken oder um der Sache selbst willen aufgegriffen und wissenschaftlich untersucht worden. Vielmehr ist die ‚Entdeckung‘ des Themas Professionalität als das Ergebnis eines fremdinduzierten Prozesses zu betrachten. Der Blick in die einschlägigen Publikationen zeigt, dass von Anfang der 70er bis Ende der 80er Jahre von Professionalität wenn überhaupt, dann nur als einer Art Residualgröße die Rede

war. Das hat sich mittlerweile stark verändert. Der zeitgeschichtliche Kontext, in dem Professionalität in der Erwachsenenbildung relevant wurde, ist relativ leicht zu lokalisieren: Als sich Ende der 80er Jahre das definitive Ende des institutionellen Ausbaus der Weiterbildung abzeichnete und Tagungen zu der Frage „Ende der Professionalisierung?" (vgl. Schlutz/Siebert 1988) organisiert wurden, fand gleichsam ein Wechsel in der Aufmerksamkeitsrichtung statt (vgl. Gieseke 1989b; Weinberg 1988). *Der Fokus verschob sich von Dimensionen der formalen Verberuflichung (Stellenausweitung, Statusverbesserung, Ausbau der Einrichtungen, Optimierung der Aus- und Fortbildung) hin zu Arbeiten, die sich um die Erfassung von Logik und Aufgabenstruktur des beruflichen Handelns sowie um die Erforschung beruflicher Sozialisationsprozesse bemüht haben.* Aufsätze mit dem Titel „Von der Professionalisierung zur Professionalität" (Siebert 1990) oder „Ende der Professionalisierung?" (Weinberg 1988) bringen diese Veränderung im Relevanzsystem auf den Punkt. Doch die Begründungslinie, dass aufgrund des definitiven Endes der bildungspolitischen Reformphase und der Einsparungen im Bereich der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung das Themas Professionalität aufzuwerten und das Thema Professionalisierung abzuwerten sei, wirft die Frage auf, warum die Erwachsenenbildung eine so zentrale Dimension wie die der situativen Ordnung des beruflichen Handelns in ihrer bisherigen Geschichte ausgeklammert hat. Sowohl die Professionalisierung der Erwachsenenbildung als auch die Professionalität der geleisteten makro- und mikrodidaktischen Arbeit verfügen über eine berufspraktische und wissenschaftliche Relevanz, die es rechtfertigen würde, sie vor temporären Themenkonjunkturen zu schützen.

Vereinfachend kann man zwischen zwei Varianten der Annäherung an die Thematik unterscheiden, nämlich zwischen einem kompetenzbezogenen und einem differenztheoretischen Verständnis von Professionalität. In dem kompetenzbezogenen Verständnis leben bestimmte Merkmale, zum Beispiel die normative Orientierung an einer zu formierenden Profession aus den 70er Jahren, in modernisierter Gestalt fort. Das differenztheoretische Konzept zeichnet sich durch eine größere Nähe gegenüber der professionstheoretischen Debatte in den Sozialwissenschaften und der allgemeinen Erziehungswissenschaft aus und betont sowohl die substantiellen Unterschiede – die Differenz von Wissen und Können – als auch die Unterschiede zwischen wissenschaftlicher und professioneller Rationalität.

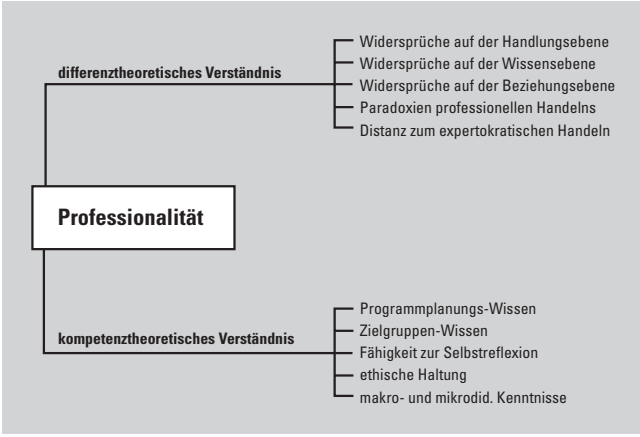

Abb. 3: Professionalität

4.1 Das kompetenzbezogene Verständnis von Professionalität

Wenn man berufliche Kompetenz als latente Disposition zu einem an die Berufsrolle geknüpften Leistungsvermögen definiert, so könnte man Professionalität gleichsam auf der Seite der Performanz, also der vollbrachten und wiederholbaren Leistung, verorten. Professionalität stellt in dieser Perspektive die sichtbare bzw. artikulierte Seite von Kompetenz dar. Gemäß dem Grundsatz, dass die Kontexte entscheiden, welche Kompetenzen erforderlich sind, werden – so ein häufig wiederholtes Vorgehen – Kompetenzprofile in der Erwachsenenbildung auf der Folie beruflicher Anforderungen, Arbeitsplatzbeschreibungen und Berufsfeldanalysen umrissen. An die Ausbuchstabierung solcher Kompetenzkataloge ist dann zwingend die Erwartung geknüpft, dass sich die Akteure in ihrem beruflichen Handeln daran orientieren, wobei eine Punkt-zu-Punkt-Entsprechung zwischen Kompetenz und Professionalität als unwahrscheinlich betrachtet wird. Dass dieses Vorgehen sich nicht immer als instruktiv erwiesen hat, hängt vor allem mit dem nur lückenhaften Wissen über das faktische Arbeitshandeln (vgl. Wittpoth 1987; Jütting 1987) und der damit verbundenen Schwierigkeit zusammen, das situative Handeln theoretisch zu antizipieren oder gar gedankenexperimentell zu simulieren. Dass in der Vergangenheit die Kompetenzprofile nicht selten eine stark normative Färbung hatten, ist keineswegs zufällig. Denn mit der Stär-

kung des normativen Geltungsanspruchs eines Konzeptes sinkt offenbar auch das Maß an Verbindlichkeit, um in einem vorgeschalteten Sondierungs- und Abklärungsprozess die Anforderungsprofile empirisch zu bestimmen. Wie die „Leitlinien für Qualifikation und Einstellung von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Katholischen Erwachsenenbildung“ zeigen, neigen milieugebundene und konfessionelle Träger dazu, die erwünschten Kompetenzen nicht ausschließlich, aber doch in wesentlichen Punkten mit Blick auf das angestammte Menschenbild sowie eigene weltanschauliche Ideen zu formulieren (vgl. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft ... 1992). Siebert, der eine generelle Sensibilität der Erwachsenenbildung gegenüber den gesellschaftlichen Schlüsselthemen wie Friedensbedrohung, Umweltzerstörung, Ausländerfeindlichkeit und soziale Ungerechtigkeit als notwendig erachtet, verzichtet bei der Ausformulierung von Kompetenzen fast gänzlich auf die Beschreibung einer den Aktualitätsgeboten enthobenen beruflichen Anforderungsstruktur. Sein Anfang der 90er Jahre ausformuliertes Kompetenzprofil weist die folgenden Elemente auf:

„– Die Beherrschung funktionaler Fertigkeiten und Techniken, z. B. die Ermittlung von Daten für die Programmplanung ... Verfahren der Reduktion und Rekonstruktion des Stoffes, die organisatorische Sicherung eines Bildungsangebotes.
– ... die Fähigkeit, allgemeine wissenschaftliche Erkenntnisse über die Mentalität von Zielgruppen, über kognitive Strukturen und affektive Dimensionen des Lernprozesses, über Motivationen und Lernbarrieren, über gruppendynamische Prozesse situationsangemessen und flexibel anwenden zu können.
– Eine reflexive Sensibilität, d. h. eine Vergewisserung und Begründung der eigenen Motive und Interessen, Stärken und Schwächen, der professionellen und institutionellen Möglichkeiten und Grenzen, der Auswirkungen des eigenen Handelns und Verhaltens auf Mitarbeiter/-innen ...
– Die ethische Verantwortung gegenüber den Teilnehmer/-innen und der Öffentlichkeit, wenn man so will: eine verantwortliche ‚Haltung‘“

(Siebert 1990:285).

Nahezu alle Autoren, die sich einem kompetenztheoretischen Modell von Professionalität verpflichtet fühlen, sehen sich mit der folgenden Frage konfrontiert: Wie kann angesichts institutions- und adres-

satenübergreifender Arten des Handelns in der Erwachsenenbildung sowie immer wiederkehrender Interaktionsstrukturen sichergestellt werden, dass alle fundamentalen Dimensionen von Handlungskompetenz in der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden? Als komplett gelten Kompetenzkataloge in der Regel dann, wenn folgende vier Bereiche berücksichtigt worden sind, nämlich die Interaktion mit der Klientel im Vis-à-vis-Kontakt, das strategische Handeln in Organisationen, der Umgang mit sich selbst und das Vermitteln von Inhalten. Als ein Beispiel für solch einen generalisierbaren Kompetenzkatalog kann der von Glagow u. a. angeführt werden: Der mit einem Höchstmaß an Professionalität ausgestattete Praktiker soll fähig sein

- im „operativen Umgang mit formalen Programmvorhaben der (Weiterbildungs-)Organisation“ zu bestehen und sich durchzusetzen („Die Einhaltung formaler Richtigkeitskriterien und eine adäquate Anwendung von Regeln stellen den Inhalt bürokratischer Kompetenz dar“.)
- zum „strategischen Umgang mit Akzeptanz- und Verhandlungsspielräumen in einer Organisation und ihrer Umwelt (Die Beachtung und Beeinflussung von Konflikt-/Konsensprozessen im Zusammenhang mit einer optimalen Aufgabenverteilung ist Bestandteil der politisch-strategischen Kompetenz ...“.)
- zur „flexiblen Einarbeitung in neue Aufgabenstellungen und zur kurzfristigen Erarbeitung pragmatischer Problemlösungen (Eine solche generalisierte und inkrementalistische Entscheidungskompetenz ist Voraussetzung für eine breit gefächerte Einsetzbarkeit der individuellen Arbeitskraft für unterschiedliche Problem- und Aufgabenfelder innerhalb einer Großinstitution ...“.)
- zum solidarischen und „kooperativen Umgang mit anderen Personen (Eine solche soziale Kooperationskompetenz ist Vorbedingung für die in komplexen organisatorischen Entscheidungssystemen erforderliche Zusammenarbeit“, aber auch die Grundlage für den Aufbau einer pädagogischen Beziehung mit Teilnehmergruppen“.)
- „zur Analyse und Entscheidung in fachlich-pädagogischen Problem- und Aufgabenzusammenhängen. Eine solche fachliche Kompetenz beinhaltet an zentraler Stelle wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden“;
- „zur reflexiven Selbstvergewisserung“ und „sensiblen Selbstkontrolle und -beschränkung im Rahmen unterrichtlicher ... Ent-

scheidungen sowie Lehr-/Lernmethodenwahl. Bei dieser reflexiven Kompetenz geht es um Formen der Abwägung und Ausrichtung des Handelns hinsichtlich seiner längerfristigen pädagogischen und qualifikatorischen Folgen“

(Glagow u.a., zitiert nach Dewe 1990:294).

Die in den einschlägigen Beiträgen enthaltenen Tätigkeitsschwerpunkte und Kompetenzkataloge (vgl. Gieseke 1994a:299-302; Jütting 1987) beinhalten eine formale und inhaltliche Prägung, die sie gegenüber den Inhalten erziehungswissenschaftlicher Prüfungsordnungen für diplomierte Erziehungswissenschaftler im Allgemeinen und Erwachsenenbildner im Besonderen anschlussfähig machen. Diese Lesart gewinnt zusätzliches Gewicht, wenn der Studiengang als vermittelnde Instanz zwischen Wissenschaft und Praxis begriffen wird. Aus der Umwandlung von systematisierendem in berufsqualifizierendes Wissen einerseits und dem Wachhalten von Erwartungen der Praxis im disziplinären Diskurs andererseits sollen die Studenten an diesem Ort profitieren, indem sie das Kompetenzprofil eines wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers erwerben (vgl. Lüders 1989). Der fortlaufende Kompetenzerwerb und die Kultivierung des aufgebauten Kompetenzprofils sind keineswegs ab einem bestimmten Punkt innerhalb der Studien- und/oder Berufskarriere abgeschlossen, sondern markieren nach Auffassung der Experten eine auf Dauer gestellte Aufgabe. Die zahlreichen Angebote einschlägiger Institutionen auf dem Gebiet der beruflichen Fort- und Weiterbildung und der Zusatzqualifikation bieten Hinweise, dass auch außerhalb der Universitäten viel für den Kompetenzaufbau getan wird.

Manchmal sind die Anforderungs- und Kompetenzkataloge als solche weit weniger erhellend als die Darstellung ihrer Herleitung. Sorgfalt, Stringenz und Transparenz bei der Konstruktion von Kompetenzkatalogen bieten Hinweise auf ihre Qualität. Der Tübinger Erziehungswissenschaftler Thomas Fuhr wählt eine recht aufwendige Herangehensweise. Er bestimmt zunächst einmal aus einer gesellschaftspolitischen Sicht die Rolle der Erwachsenenbildung, und zwar „als Betreuung des Lernens Erwachsener durch das Anbieten von Lernhilfen“ (Fuhr 1991:17). Sowohl mit Blick auf die Klassiker der Pädagogik als auch unter Bezugnahme auf moderne Professionstheorien arbeitet er anschließend den Professionalisierungsbedarf der in einer erwachsenenpädagogischen Beziehung geleisteten Arbeit heraus, wobei er durchaus bekannte Begründungen lie-

fert, indem er die Verstrickung der ganzen Person bei Vermittlung eines anstehenden Themas sowie die nicht durch Technik substituierbare Funktion des Erwachsenenpädagogen unterstreicht. Bevor Fuhr zu eigenen Überlegungen kommt, würdigt er die bereits vorliegenden Arbeiten, die Konzepte erwachsenenbildnerischer Kompetenz enthalten. Um die faktischen Anforderungen an das berufsförmige Handeln von Erwachsenenbildnern möglichst trennscharf zu fassen, kontrastiert er anschließend die empirischen Ergebnisse mit den von anderen Autoren stammenden programmatischen Aussagen. In dem Abschnitt „Spezifische Kompetenzen von Erwachsenenbildnern" werden dann schließlich Unterrichten, Beraten und Organisieren als die drei Kernkompetenzen beschrieben, über die jeder Erwachsenenbildner, unabhängig davon, in welcher Einrichtung er arbeitet, gleichsam als Basisausstattung verfügen sollte. Die elementaren Handlungsformen Unterrichten, Beraten und Organisieren werden nicht konkretistisch verkürzt, sondern immer unter Bezug auf die allgemeine Funktionszuschreibung der Erwachsenenbildung aus einer generellen Perspektive diskutiert. Die Bedeutung von Fuhrs Arbeit besteht u. a. darin, dass er seine Analyse, die zwar nicht ausschließlich, aber doch sehr stark von kompetenztheoretischen Positionen durchdrungen ist, mittels Verweisen auf klassische Konzepte (wie das des didaktischen Dreiecks) in die allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskussion einbettet. Im weiteren Verlauf seiner Argumentation zeigt er allerdings wenig Interesse, in welcher Ausprägung, welchen Varianten und Proportionen die Kompetenzen als Objektivationen von Professionalität im pädagogischen Feld *tatsächlich* manifest werden. Sein Augenmerk ist im weiteren Verlauf der Darstellung allein auf den Ort der systematischen Vermittlung von Kernkompetenzen und Bedingungs-, Handlungs- und Zielwissen gerichtet, nämlich auf die Universität. Ihn interessiert die Frage, inwiefern das institutionelle Gefüge der Universität dazu beitragen kann, Professionalität vorzubereiten, die dazu notwendigen Kompetenzen zu kultivieren und zu fördern. „Eine zentrale Maßnahme zur Gewährleistung der erforderlichen Kompetenz ist die Regelung des Zugangs zum Beruf: Es wird darauf geachtet, dass der Berufsaspirant eine Ausbildung durchlaufen hat, die mit großer Sicherheit gewährleistet, dass er die erforderlichen Kompetenzen besitzt" (ebenda:59). Generell sei davon auszugehen, dass berufliche Kompetenz als natürliche Anlage einem Menschen gegeben sei, sich in Folge des Wissenserwerbs von selbst einstellen könne oder Resultat von Übung und Gewöhnung sei. Das Studium habe primär die Funktion zu erfüllen, dem Professionsnovizen einen Raum zur Verfügung

zu stellen, in dem er seine Begabung und Neigung, Erwachsenenbildner zu werden, einer kritischen Überprüfung zu unterziehen vermag. Zur gegenwärtigen Struktur des Studium, das nicht zwingend die Aneignung von nichtpädagogischem Fachwissen vorsieht, geht Fuhr – vorsichtig, aber doch unzweideutig – in Distanz, indem er betont: „Zum Unterrichten ist erstens ein Unterrichtsfach erforderlich, und zweitens ein didaktisches Wissen über die Möglichkeiten der Thematisierung von Sachverhalten" (ebenda:271). Ohne sich auf die Entweder-oder-Rhetorik der reinen Praxisorientierung bzw. der reinen Wissenschaftsorientierung einzulassen, plädiert er für die Einführung dosierter Übungsphasen. Zwar geht Fuhr keineswegs von der heute kaum noch haltbaren Unterstellung aus, der Königsweg der Transformation von Kompetenz in Professionalität führe über die bloße Aneignung von Expertenwissen; dennoch schreibt er dem Wissen eine privilegierte Stellung zu. *Kritisch kann der Beitrag von Fuhr in der Weise kommentiert werden, dass aufgrund der Fixierung der Studie auf die Ausbildung nicht die Manifestations- bzw. Verwendungsorte, sondern der Entstehungsort von beruflicher Kompetenz betrachtet werden kann.* Mit der Fixierung auf die latenten Dispositionen von Professionalität unter Ausklammerung der manifesten Formen des situativen Berufshandelns geraten die eigentlichen Phänomene von Professionalität aus dem Blick. Das Potential von Professionalität wird einer Analyse unterzogen, jedoch nicht die Professionalität selbst.

Sofern auf komplexe argumentative Herleitungen wie die von Fuhr verzichtet wird, drohen kompetenzorientierte Ansätze, da sie zur Seite des faktischen Berufshandelns hin blind sind, das Schicksal der sich auf reine Programmatik reduzierenden (Erwachsenen-)Pädagogik zu reproduzieren. Die Aufstellung von Zielen und programmatischen Aussagen erfolgt unter der Annahme, dass mit ihrer Ausformulierung die Realisierung Hand in Hand gehe. Außerdem legt ein kompetenzbezogenes Verständnis ein harmonistisches wie auch ein rationalistisches Wirklichkeitsverständnis zugrunde, das heute immer mehr obsolet zu werden scheint. So stehen die einzelnen Kompetenztableaus nicht wie erhofft per se in einem komplementären Bezug zueinander, sondern in einem Spannungs-, wenn nicht sogar in einem Konkurrenzverhältnis. Nicht jeder kann alles können, und nicht alles, was jemand kann, passt harmonisch zusammen. Die Diagnose, dass ein Pädagoge besonders gut in der Lage ist, Nähe zu den Teilnehmern herzustellen, besagt als Datum zunächst einmal gar nichts, wenn nicht gleichzeitig etwas darüber gesagt

wird, ob derselbe Pädagoge nicht auch Distanz zu den Teilnehmern wahren kann. Das Widersprüchliche, Fehlerhafte, ‚Unreine' und Konfliktträchtige am beruflichen Handeln wird vom kompetenzbezogenen Verständnis von Professionalität tendenziell als Problem oder gar als Defizit schematisiert, ohne zu erkennen, dass damit eine Perfektibilität konstruiert wird, der kaum jemand gerecht zu werden vermag. Dennoch wäre es kurzsichtig, auf den kompetenztheoretischen Ansatz verzichten zu wollen, weil er wie kein anderer die pädagogische Denkungsart, welche durch die Spannung zwischen einer wirklichen und einer möglichen pädagogischen Praxis gekennzeichnet ist, inkorporiert.

4.2 Das differenztheoretische Verständnis von Professionalität

Das weiter oben unter Bezugnahme auf Tietgens abgekürzt skizzierte Verständnis von Professionalität weist u. a. eine Nähe zu jenen Theorieangeboten aus der Soziologie auf, die Professionalität als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis ausweisen. Ein prominenter Vertreter des differenztheoretischen Verständnisses von Professionalität ist Bernhard Koring (vgl. Koring 1987a, 1987b, 1989). Er gehört zu jenen Erziehungswissenschaftlern, welche die altehrwürdigen pädagogischen Traditionen (etwa die von Herbart) mit modernen und aufgeklärten Formen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Giesecke) und diese wiederum mit grundlagentheoretischen Überlegungen aus der Soziologie, wie sie Oevermann zur Professionstheorie formuliert hat, zu kombinieren versuchen. Vor dem Hintergrund des für die Pädagogik konstitutiven Theorie- Praxis-Verhältnisses und der weiter unten dargelegten Widersprüche rekurriert Koring auf die Kategorie des pädagogischen Taktes. Der pädagogische Takt variiert den Topos der Professionalität auf andere Weise; es geht um eine kontaktstiftende Instanz, die bloße Theorie mit bloßer Praxis in einen produktiven Bezug bringt, wobei solche integrationsstiftenden Qualitäten wie Besonnenheit, Angemessenheit und Souveränität zum Zuge kommen. Die Methode als Sinnbild einer strukturierten Form von pädagogischer Kommunikation grenzt Koring zwar von pädagogischem Takt ab, aber beide sind nach seiner Auffassung für die Förderung von Professionalität unverzichtbar.

Der von Oevermann eingeführte Topos „Professionalität als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis", auf den sich Koring immer

wieder bezieht und auf den im Folgenden ebenfalls rekurriert wird, meint Verschiedenes. Er impliziert im Kontext professioneller Berufsarbeit ein widersprüchliches und spannungsreiches Verhältnis, welches nach drei Seiten ausdifferenziert werden kann: nämlich *zur Handlungs-, zur Wissens- und zur Beziehungsebene*. Auf jeder dieser Ebenen existieren Widersprüche, Ungereimtheiten und Dilemmata, die es unter der Maxime der Professionalität auszuhalten und zu bearbeiten gilt.

Zunächst soll der Blick auf die *Handlungsebene* gerichtet werden: Generiert wird die widersprüchliche Handlungsstruktur durch die gleichzeitige Wirksamkeit eines gesteigerten Begründungszwanges und eines gesteigerten Entscheidungszwanges. Während sich das lebenspraktische Handeln im Privatbereich als ein quasi auf Dauer gestelltes Erfüllen von Entscheidungssituationen auszeichnet, ist wissenschaftliches Handeln gerade durch die Suspendierung utilitaristischer Erwägungen und die Erbringung gesteigerter Begründungsleistungen geprägt. Der Professionelle kann weder den von der Alltagspraxis noch den von der Wissenschaft vorgezeichneten Weg beschreiten. Vielmehr hat er beides zu leisten. Er sieht sich der Verpflichtung konfrontiert, schnell, routiniert, selbstbeherrscht und wirksam zu agieren, d. h., er muss sich dem Entscheidungsdruck stellen; und er ist gleichzeitig einer (im Vergleich zum Alltag) hohen Begründungsleistung unterworfen, da er nach bestimmten Standards arbeitet und sich selbst und/oder dem imaginierten generalisierten Anderen der Profession Rechenschaft über sein Tun ablegen muss.

Die Handlungsstruktur der Wissenschaft und der Handlungsmodus der Lebenspraxis gehen im professionellen Handeln gleichsam eine Allianz ein. Dewe, der sich an dieser Stelle auf Oevermann bezieht, schreibt dazu: „‚Das Aushalten dieses Widerspruchs' (Oevermann 1981) macht nicht zuletzt das professionelle Handeln selbst aus. Entwickelt man diesen Gedanken genauer, so kann zunächst gelten, dass professionaliertes Handeln also immer durch den prinzipiellen Widerspruch geprägt ist, rationale Entscheidungen auch kompetent treffen zu müssen, wenn eine ausgewiesene wissenschaftliche Grundlage für ihre Begründung nicht oder nicht vollständig vorhanden ist" (Dewe 1988:189). So gesehen ist die professionelle Praxis ein Handeln ‚ohne Netz und doppelten Boden', das ohne die sicherheitsstiftende Funktion einer externen Autorität auskommen muss.

Auch unter dem Gesichtspunkt der Wissensstruktur weist die pädagogische Professionalität in der Erwachsenenbildung eine widersprüchliche Bauform auf. Professionswissen stellt die disparate Einheit von Alltagswissensbeständen und wissenschaftlichem Wissen dar; es besteht also aus den Bestandteilen beider Wissensbereiche, ohne so etwas wie eine Schnittmenge oder einen kleinsten gemeinsamen Nenner von beidem zu bilden. Zugleich grenzt sich Professionswissen gegenüber den Merkmalen des Alltagswissens (Indexikalität und Situationsbezug, Suspendierung des Zweifels, Gleichzeitigkeit von Präzision und Vagheit) ebenso ab wie gegenüber den Spezifika des wissenschaftlichen Wissens (Abstraktheit, Loslösung von Kontexten, Institutionalisierung des Zweifels). Geht man von diesem dialektischen Verständnis von Professionswissen aus, so greift die Metapher der ‚Vermittlung' etwa von Handlungs- und Rezeptwissen einerseits und Reflexionswissen andererseits viel zu kurz. Im Zuge der neuen Verwendungsforschung spricht man eher von der Relationierung und der Gleichzeitigkeit der Konstruktion und Rekonstruktion divergierender Wissensformen. Wechselseitige Beobachtung von Handlungswissen und wissenschaftlichem Wissen kann Irritation und ‚kognitives Rauschen', aber auch produktive Lernprozesse hervorrufen. Professionalität ist in dieser Perspektive die Fähigkeit, ein und denselben Gegenstand aus unterschiedlichem Blickwinkel, unter Nutzung andersgelagerter Rationalitätsmuster anzuschauen und mit divergierenden, ja widersprüchlichen Wissens- und Urteilsformen souverän umzugehen. Produktiv umgehen bedeutet, die damit verbundenen Ambiguitäten nicht nur auszuhalten, sondern sie auch produktiv zu nutzen.

Auch die Beziehung zwischen Professionellen und Klienten ist nicht frei von untergründig oder manifest wirksamen Widersprüchen und Spannungspotentialen. An dieser Stelle greift Oevermann gerne – eine Position von Parsons modifizierend – auf die Kernbehauptung zurück, dass die professionelle Beziehung durch die widersprüchliche Einheit funktional spezifischer und funktional diffuser Anteile gekennzeichnet ist. Die funktional spezifischen Anteile betreffen nicht nur die Beschränkung auf die fachliche Kompetenz des Pädagogen, die Reduktion seiner Zuständigkeit, ausschließlich in Fragen der Bildung und des Lernens zu intervenieren. Diese Limitierung der Zuständigkeit kommt im beruflichen Selbstverständnis der erwachsenenpädagogischen Rollenträger zum Ausdruck, die sich selbst als Lernhelfer und nicht als ‚Lebenshelfer', als Berater in Weiterbildungsfragen und nicht als Berater in allen Lebensbelangen defi-

nieren und damit implizit und explizit eine Beschränkung des Mandats vorsehen. Im Arbeitsbündnis zwischen Pädagogen und Teilnehmenden treten aber auch funktional diffuse Anteile auf, die den Blick für den gesamten Bereich der informellen Interaktion und Phänomene der biographischen Selbst- und Fremdartikulation öffnen, so dass der Teilnehmer andererseits als ‚ganzer Mensch' in Erscheinung tritt. Da Pädagogen nicht nur als bloße Rollenträger oder Experten agieren, sondern auch einen pädagogischen Bezug aufbauen müssen, wird ihre Persönlichkeit zu einem ganz entscheidenden Instrument ihrer Arbeit. Mehr noch: Will der Pädagoge der Beschränkung seines Mandats, primär für Bildungsbelange und Fragen der Qualifikation der Teilnehmenden zuständig zu sein, gerecht werden, so muss er, etwa wenn er gewisse tiefsitzende Lernblockaden überwinden will, seine selektive professionelle Perzeption hin und wieder überwinden und eine Beziehung zu den Teilnehmer/innen aufbauen, die diffus genug ist, um das für den Arbeitsschritt notwendige Vertrauen zu mobilisieren, so dass er dann – im Dienst seiner partikularen Kernaufgabe – seine Arbeit in befriedigender Weise fortsetzen kann. Der hier skizzierte Widerspruch bezüglich der Einheit von Nähe und Distanz, von funktional spezifischen und funktional diffusen Anteilen ist, ebenso wie beim Therapeuten oder beim Geistlichen, prinzipiell nicht auflösbar.

Komplettiert und ergänzt werden könnten diese Befunde durch die Analyse von Kernproblemen und Paradoxien im beruflichen Handeln, wie sie von Vertretern der Tradition des Symbolischen Interaktionismus und der Chicagoer Schule erfolgt und wie sie an einer anderen Stelle in diesem Buch hinlänglich beschrieben worden sind. Der Blick auf die diesbezüglichen Mechanismen und Quellen jener Alltagsprobleme, Krisen und Miseren im beruflichen Handeln vermittelt ein sowohl konkretes wie allgemeines Bild davon, welche Balanceleistungen und Bewältigungsmuster notwendig sind, um pädagogische Professionalität in der Erwachsenenbildung unter Beweis zu stellen. Diese Paradoxien und Kernprobleme, die aus allgemeinen Störpotentialen erwachsen, sind ihrerseits der „paradoxe Interaktions- und Arbeitsausdruck der Strukturkomponenten der gesellschaftlichen Institution Profession" (Schütze 1996:188). Pointiert ausgedrückt: Würden derartige Paradoxien, deren Bearbeitung den Einsatz des ‚ganzen Menschen' und besondere Formen der wissenschaftlichen Sozialisation benötigt, nicht auftreten, so könnte die diesbezügliche Arbeit ebenso von bloßen Technokraten oder von Laien verrichtet werden.

Diese Ausführungen haben einen ersten Eindruck davon vermittelt, dass auf der Ebene der professionellen Handlungs-, Wissens- und Beziehungsstruktur heterogene, ja widersprüchliche Erwartungsmuster virulent sind. Professionalität wird, verkürzt ausgedrückt, als eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung dieser spannungsreichen Konstellationen bestimmt, wobei unter ‚gelungen' nicht mehr und nicht weniger verstanden wird als die Vermeidung von Vereinseitigungen. Professionalität der hier angedeuteten Art kann jedoch nur dann gedeihen, wenn der Akteur über relative Autonomie verfügt und die Organisationszwänge nicht übermächtig sind. Nur über relative Autonomie kann in der unmittelbaren Interaktion mit den Teilnehmer/innen oder in Planungssituationen die notwendige Flexibilität erzeugt werden, die angesichts des beständigen Auftretens von Kontingenz und Emergenz erforderlich ist. Die Kernprobleme und Paradoxien des beruflichen Handelns erzeugen eine Unbestimmtheit, die sich in Bezug auf ihre Bearbeitung der organisatorischen Klassifizierung oder Kontrolle weitgehend entzieht. Kein Organisationsvertreter wird jemals die mit einer kollektiven oder individuellen Fall- oder Projektkonstellation verbundenen Widersprüchlichkeiten und Unwägbarkeiten antizipieren können, und er wird schon aus diesem Grund auf die Kunstfertigkeit und Intuition des Professionellen nicht verzichten wollen.

Professionalität wird auf der Ebene der professionellen Selbstdeutung manifest, oder anders ausgedrückt: Der Erwachsenenbildner agiert nicht nur ‚gut', er weiß auch, dass er ‚gut' ist. Professionalität beinhaltet einen Reflexionsstil und Urteilsformen, die dem Akteur hohe Begründungsleistungen abverlangen und eine realistische Selbstbeobachtung ermöglichen. Falls eine solche Selbstbeobachtung und Selbstzuschreibung fehlt und den Handlungsweisen des Praktikers dennoch ‚Professionalität' zugebilligt werden sollte, so wäre Professionalität als ein ausschließlich auf die Beobachterperspektive degradiertes Phänomen zu betrachten. Von daher ist die in der Erwachsenenbildungsliteratur hin und wieder anzutreffende These, die Praktiker agierten auf einem hohen qualitativen Niveau, nur wüssten sie es nicht, nicht nachvollziehbar.

Was ist nun mit der Analyse der Widersprüche auf den Ebenen der professionellen Handlungs-, Wissens- und Beziehungsstruktur sowie der skizzierten Paradoxien erreicht worden? Als Plattform, um Professionalität substantiell oder gar in einer ontologisierenden Weise zu bestim-

men, eignen sich die Ausführungen sicherlich nicht. Dem Handeln eines Erwachsenenpädagogen wird zu Recht immer dann Professionalität attestiert, wenn die Widersprüche und Paradoxien nicht ausschließlich nach einer Seite hin aufgelöst werden, somit vor Extremlösungen Abstand genommen wird und der Praktiker diesbezügliche Begründungsleistungen vollbringen kann – wenn er also weiß, was er tut (vgl. Klatetzki 1993) –, konkreter ausgedrückt: wenn eine Fachbereichsleiterin die notorische Planungsunsicherheit nicht mit gespielter Sicherheit kaschiert, sondern mehrere Handlungsfolgen in Rechnung stellt und genau dies auch zu kommunizieren und zu begründen vermag, oder wenn eine Kursleiterin weder die situative Überlegenheit des gesunden Menschenverstandes noch die Allmacht wissenschaftlicher Rationalität behauptet, sondern gerade durch die Kontrastierung der diesbezüglichen Urteilsformen Lernfähigkeit dokumentiert und widersprüchliche Lesarten in der Schwebe hält. Das In-Rechnung-Stellen der widersprüchlichen Konstellationen und der reflektierte Umgang mit solchen Spannungsverhältnissen wäre der Idealfall, der immer nur einen Annäherungswert und kein empirisch kontrollierbares Datum darstellt. Wissen, was man tut, bedeutet demnach vor allem, sich der Widersprüche bewusst zu werden, in denen man steckt, und sie auszuhalten. Von daher erklärt es sich, dass der Habitus des balancierenden und abwägenden, mit pädagogischem Takt ausgestatteten Praktikers oft als Modell dient (vgl. Gieseke 1989a; Nittel 1994a).[12] Der eben angedeutete gelassene und souveräne Umgang mit den Widersprüchen und Paradoxien korrespondiert mit der subjektiven Befähigung, mit Risiken umzugehen und „Handlungsungewissheiten zu ertragen, sie immer wieder neu zu reflektieren und trotz aller Unwägbarkeiten die Begründungsverpflichtung und Verantwortung zu übernehmen“ (Combe/Helsper 1996:41). Professionalität ist, so kann man zusammenfassend sagen, kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung. Sie kann weder verordnet werden, noch erschöpft sie sich in der Ausformulierung normativer Prämissen. Professionalität stellt in dieser Perspektive somit ein extrem störanfälliges, durch das Merkmal der Fallibilität gekennzeichnetes Handlungsphänomen dar.

III Die Geschichte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Von der Berufung zur (steckengebliebenen) Verberuflichung?

1. Vorbemerkung

Gemessen an der Geschichte anderer akademischer Berufe, einschließlich dem des Lehrers (vgl. Schach 1987; Schwänke 1988), ist die berufsförmige, durch wissenschaftliches Wissen untermauerte Begleitung und Gestaltung des organisierten Lernens von Erwachsenen ein vergleichsweise junges historisches Phänomen. Die Erwachsenenbildung als das Produkt der Industrialisierung und der Aufklärung (vgl. Pöggeler 1975; Balser 1959) hat vielfältige Organisationsformen (Abendschulen, Volkshochschulen) und institutionalisierte Lernformen (Arbeitsgemeinschaft) hervorgebracht, wobei die rollenförmige und spezialisierte Vollerwerbstätigkeit zum Zwecke der materiellen Subsistenzsicherung nur eine von vielen anderen Varianten – und zugleich eine eher spätere – darstellt. *Die Arbeit in und für die Erwachsenenbildung schloss früher und schließt auch heute keineswegs ausschließlich die hauptberufliche Tätigkeit ein, sondern beinhaltet viele Mischformen zwischen Haupt- und Ehrenamt, nebenberuflichen und freiberuflichen Berufsrollen.*

Die These, dass es keine allgemein anerkannte, gründlich durchgearbeitete andragogische Historiographie gibt, die geschichtliche Aufarbeitung der Erwachsenenbildung also gleichsam in den Kinderschuhen steckt, ist genauso alt wie die diesbezügliche Forschung selbst. Die eher beiläufige Behandlung der Geschichte von Seiten der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft darf jedoch nicht als Alibi dienen, um Themenfelder wie das der Verberuflichung vom zeitgeschichtlichen Kontext und den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen getrennt zu betrachten. Bewusst soll hier – die damit verbundenen Mängel durchaus in Kauf nehmend – ein selektiver Blick gewählt werden: Ohne den Anspruch, die Diskontinuität und Kontinuität in der Entwicklung des Erwachsenenbildungsberufs wirklich befriedigend und vollständig abzubilden, wird mittels einer Früher-heute-Kontrastierung versucht, einen

schlaglichtartigen und kondensierten Eindruck von den strategisch wichtigen Veränderungen zu vermitteln und die eine oder andere erste Hypothese formulieren.

Wenn die Weimarer Zeit als die wohl am besten erforschte Phase der Erwachsenenbildung in den Blick genommen wird, so geht es vor allem um den Nachweis der These, dass der zwischen 1918 und 1933 beobachtbare rasante Expansionsprozess der Volksbildung sich im Wesentlichen auf die Ausdehnung der Einrichtungen und Organisationen beschränkte, wohingegen ein – durchaus erwartbarer – komplementärer Prozess der Verberuflichung ausblieb. Diese Ungleichzeitigkeit, so wird die daran anschließende Argumentation zeigen, ist auf in der Volksbildung selbst wirksame Tendenzen der ideologischen Überhöhung und andere retardierende Faktoren zurückzuführen. Die Arbeit in der Volksbildung begriffen die Akteure primär als eine Tätigkeit ‚für das Volk' und weniger als eine mit einem begrenzten Mandat ausgestattete personenbezogene Dienstleistung. Die innere Berufung und die Mission für das Volk bildeten die Fixpunke der Orientierung, ohne dass es gelungen wäre, den inneren und den äußeren Beruf (vgl. Kapitel II) zu einer Einheit zusammenzufügen. An das unter professionstheoretischen Gesichtspunkten verfasste Portrait der Weimarer Zeit schließt sich die Darstellung des Beginns der Professionalisierung in der Bundesrepublik an. Ebenso wie bei anderen Autoren (vgl. Faulstich 1996) wird der Beginn der Professionalisierungsdiskussion auch hier mit dem Zeitpunkt der einschlägigen Schulenberg-Rede aus dem Jahre 1969 (vgl. Schulenberg 1972) gleichgesetzt. Ausgehend von diesem Text wird die Entwicklung bis zur Gegenwart, bis zum Eintritt in ein neues Jahrhundert, nachgezeichnet.

2. Volksbildung in der Weimarer Republik

2.1 Die Ungleichzeitigkeit von expandierender Institutionalisierung und verzögerter Verberuflichung

Da die Hauptberuflichkeit in der Erwachsenenbildung ein außerordentlich junges Phänomen ist, lag es nahe, dass sich ihre Historiker zunächst mit der beruflichen Herkunft der Aktivisten und Protagonisten und erst in einem nächsten Schritt mit der breiten Masse des Personals in der damaligen Volksbildung beschäftigt haben. Vath hat mit Blick auf prominente Akteure in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und später

deren berufliche Herkunft ermittelt und festgestellt, dass sie ausnahmslos der bürgerlichen und der großbürgerlichen Welt entstammten. „Ihre 'Berufe' waren so heterogener Art wie der eines Bischofs (Ketteler, Grundtvig), eines Leutpriesters (Kolping), eines Sozialpfarrers (Wichern)" (Vath 1975:4). Die Liste prominenter Volksbildner ließe sich noch verlängern: Gustav von Struve (1805-1870), der ein Führer der Badischen Aufstände war und als Vorkämpfer der Erwachsenenbildung galt, war zunächst Setzer, später Professor für neuere Literaturgeschichte; Hermann Schulze-Delitzsch (1808-1883) war als Politiker und als Richter tätig; Franz Hitze (1851-1921), der eine Professur für christliche Gesellschaftslehre hatte, war ebenso wie Anton Heinen und August Pieper von Hause aus Theologe.

Doch wenn man die Weimarer Zeit mit der früheren Phase der institutionalisierten Volksbildung, also der Zeitwende vom 19. zum 20. Jahrhundert, vergleicht (vgl. Gieseke 1994a:285), so deutet sich hier eine gewisse Veränderung an, was die Herkunftsberufe der Träger und Protagonisten der Volksbildung angeht. Während in der frühen Zeitspanne zwei ausgewiesene Berufsgruppen, nämlich die Lehrer und die Geistlichen, sowie andere am Ort ansässige Honoratioren hauptsächlich das Personal der Volksbildung stellten, so differenzierten sich die in der Volksbildung tätigen Berufsgruppen Anfang des 20. Jahrhunderts und vollends dann in der Weimarer Republik immer weiter aus. Einschlägige historische Quellen im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert scheinen darauf hinzudeuten, dass in der damals institutionell nur schwach ausgebauten Volksbildung zum einen die örtlichen Honoratioren, zumeist aus bürgerlichen, adligen und handwerklichen Schichten, und zum anderen die Pfarrer nicht nur zahlenmäßig vorherrschend waren, sondern auch programmatisch eine wichtige Rolle einnahmen.[1] Später, als die flächendeckende Versorgung mit Volksschulen abgeschlossen war, kam der Volksschullehrer als Protagonist der Volksbildung hinzu (vgl. Dräger 1979:52). Möglicherweise konnten die Volksschullehrer ihren niedrigen gesellschaftlichen Status (vgl. Schach 1987) durch ihr volksbildnerisches Engagement aufwerten. Die hier geleistete Bildungsarbeit, die über in der Bevölkerung verankerte Expertenkulturen abgewickelt wurde, muss vor dem Hintergrund der zunehmenden Infragestellung religiöser Weltbilder und der damals aktuellen Problemlagen gesehen werden. So trug die Vermittlung von Fach- und Sonderwissen seitens der Geistlichen und Pfarrer zur Lösung von Schlüsselproblemen der gesund-

heitlichen Hygiene, zur Optimierung des landwirtschaftlichen Ertrages und zur Bearbeitung von Unwägbarkeiten in der biographischen Lebensführung bei. Das bürgerliche und handwerkliche Honorationswesen war hauptsächlich im städtischen Umfeld als Träger von erwachsenenbildnerischen Initiativen anzutreffen. Die Schlüsselrolle dieser drei Gruppen beruht auf ihrer Nähe zu breiten Kreisen der Bevölkerung, der intimen Kenntnis ihrer lebenspraktischen Problemlagen, dem Zugang zu Büchern und der damit korrespondierenden Verfügung von beruflichem und lebensweltlich notwendigem Sonderwissen (vgl. Seitter 1997). Das Betätigungsspektrum erstreckte sich keineswegs nur auf intentionale Bildungsarbeit im engeren Sinne, sondern auch auf die Organisation geselliger Abende und Veranstaltungen über die Gründung von (Fortbildungs-)Schulen bis zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt.

Der Verlust der dominanten Stellung des soeben skizzierten Kreises ausgewiesener Berufs- und Statusgruppen zeichnete sich schon vor der Weimarer Republik ab. (Inwieweit diese Veränderung mit der Expansion der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" (vgl. Dräger 1975:140) und dem Aufkommen des Wanderlehrers zusammenhängt, kann aufgrund der Forschungslage nicht mit Sicherheit gesagt werden.) Wie fragil und ungesichert das berufliche Rollenprofil war, ist zum Beispiel daran abzulesen, dass der Ausdruck „Volksbildner" erst in der Weimarer Zeit in den allgemeinen Sprachgebrauch eindrang (vgl. Rosenstock 1922:74). Vorher gingen die erwachsenenbildnerischen Handlungsmuster als komplementäre Funktion entweder im Rollenprofil ganz anderer Berufe auf, oder sie wurden am Typus des Wanderlehrers festgemacht (vgl. Wolgast 1996). Die durch die neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Weimarer Republik irreversible Zurückdrängung der Pfarrer, Volksschullehrer und Honoratioren und die Ausdehnung der Bildungsinstitutionen sind als Symptome der schon seit der Jahrhundertwende sich abzeichnenden *Tendenz einer sowohl berufsgruppenspezifischen als auch arbeitsvertraglichen Diversifikation* zu betrachten. Mit der Durchsetzung einer berufsgruppenspezifischen Vielfalt war folgerichtig auch die verstärkte Präsenz anderer als der vorher vorherrschenden Berufsgruppen verbunden. Die Universitätsausdehnungsbewegung trug beispielsweise zu einer verstärkten Tätigkeit von Professoren bei; andererseits bot die Volksbildung vor allem für autodidaktisch gebildete Personen ohne akademischen Abschluss, die ein gewisses Sendungsbewusstsein ausstrahlten, ebenfalls ein Betätigungsfeld. Wie die vor circa vierzig Jahren von Bal-

lauff aufgestellte Liste von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen zeigt (vgl. Ballauff 1958:120), waren Vertreter nahezu aller als gesellschaftlich wertvoll eingestuften Berufsgruppen als Lehrende in ihr aktiv.

Neben der berufsgruppenspezifischen setzt sich auch die Tendenz der arbeitsvertraglichen Diversifikation durch. Dieser Terminus bedeutet, dass neben der ehrenamtlichen und nebenberuflichen Tätigkeit verstärkt auch die hauptberufliche und die freiberufliche Form der erwachsenenpädagogischen Berufstätigkeit auftraten. Seitter arbeitet drei Grundtypen heraus: erstens der ehrenamtlich und/oder nebenberuflich tätige Dozent, welcher fachorientiert arbeitete und sich aus akademisch gebildeten Kreisen rekrutierte, zweitens der hauptberuflich arbeitende Kultur- und Bildungsorganisator als Repräsentant zentraler Volksbildungseinrichtungen (wie Johannes Tews oder August Pieper) und drittens der hauptberuflich lehrende Volksbildner im Angestelltenverhältnis. Dieser Typus lässt sich wiederum in drei Untertypen aufteilen: berufsmäßige Wanderredner im Angestelltenverhältnis, kommerziell und auf eigene Rechung arbeitende Berufsredner und hauptberuflich Lehrende an Institutionen. Das hier skizzierte Szenarium entsprach der „Notwendigkeit einer immer stärkeren organisatorischen Aufgabenbewältigung angesichts expandierender Bildungseinrichtungen, einer personalen Kontinuität bei curricularisierbaren Lehrinhalten und einer flexibel handhabbaren Wissensvermittlung in unterschiedlichsten Spezialfeldern“ (Seitter 1997:320). Diese Dreierkonfiguration mit einem nebenberuflich vortragenden Tätigkeitsschwerpunkt sowie dem hauptberuflich organisierend-disponierenden und dem hauptberuflich lehrenden Rollenprofil scheint sowohl den strukturellen Notwendigkeiten der damaligen Lage als auch den heutigen Gegebenheiten zu entsprechen. Wenn man bedenkt, dass diese dreifach differenzierte Berufsrollenformation seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute anzutreffen ist, so könnte man vermuten, dass das in der Erwachsenenbildung vorherrschende Strukturmuster einer Verberuflichung statt einer scharfen Trennung „Laientätigkeit versus professionelle Tätigkeit“ berufliche Zwischenlösungen und alternative Optionen hervorgebracht hat. Das hatte ambivalente Folgen: Einerseits impliziert die eben skizzierte trinäre Rollenkonfiguration ein Höchstmaß an Flexibilität, doch andererseits kann nicht ausgeschlossen werden, dass gerade diese Flexibilität Fortschritte in Richtung Professionalisierung im Sinne der Bündelung unterschiedlicher Dimensionen von Arbeit zu einer Berufsrolle (oder gar einer Leitprofession) erschwert haben könnte.

Da Phänomene der Verberuflichung, gleich welcher Art, nie losgelöst von größeren sozialen Zusammenhängen angemessen beschrieben werden können, gilt es der Frage nach den zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Volksbildung in der Weimarer Republik nachzugehen. Die verheerenden gesellschaftlichen Folgen des Ersten Weltkrieges, also die Gleichzeitigkeit von geistiger Entwurzelung und materiellem Elend sowie der als Chaos wahrgenommene Zustand des politischen Lebens, führten zu einem gesteigerten Orientierungsbedarf in der Bevölkerung. Die vor wenigen Jahren noch wirksame Integrationskraft gesellschaftlicher Instanzen und intermediärer Institutionen erwies sich als abgenutzt und stumpf. Von daher war es verständlich, dass große Teile der Bevölkerung die Demokratie nicht als positive Herausforderung, sondern als Quelle einer tiefen Verunsicherung betrachteten. Der massive Anpassungsbedarf angesichts der neuen politischen und soziokulturellen Konstellationen, das allseits virulente Krisenbewusstsein, aber nicht zuletzt auch die seit der Jahrhundertwende wirksame Kultur- und Wissenschaftsskepsis riefen zu Beginn der Weimarer Republik ein massives Bildungsbedürfnis hervor. Insbesondere die neu aufbrechenden weltanschaulichen Gegensätze trugen neue Aufgaben an die Volksbildung heran. All diese Faktoren führten zu einem noch nie da gewesenen institutionellen Ausbau der Volksbildung. Gewöhnlich wird dieser institutionelle Aufschwung in der Literatur anhand der Expansion der Volkshochschulen (Heimvolkshochschulen und Abendvolkshochschulen) veranschaulicht, wobei allerdings nicht vergessen werden darf, dass in deren Windschatten auch andere Einrichtungen profitiert haben. 1927 wurden in einer Umfrage in den deutschen Städten 215 Abendvolkshochschulen gezählt; davon bestanden 135 seit 1919, dem Höhepunkt der dann rasch wieder abflauenden Gründungswelle. Dieser Entwicklungsschub trieb nach zeitgenössischen Schätzungen die Zahl der Volkshochschulen insgesamt auf 2.000 hoch (vgl. Langewiesche 1989:340).[2]

Auch wenn die Besucherzahlen in den einzelnen Einrichtungen nicht so hoch waren, wie manche institutionelle Selbstbeschreibung dies vielleicht suggerieren mag, und selbst wenn die Zahl der Bildungsstätten alles andere als stabil war und eine Diskrepanz zwischen den ideologisch gefärbten Programmen und der ‚Volksbildungs-Realität' in Rechnung zu stellen ist – *unbestritten ist, dass die Volksbildung nach 1918 auf einem beachtlichen Expansionskurs war*. Ein vollständiges und realistisches Bild der organisierten Bildungspraxis für Erwachsene in der

Weimarer Republik entsteht erst dann, wenn die Angebote zur Belehrung und zur ‚mitlaufenden' Wissensvermittlung mit berücksichtigt werden, die von Seiten der rasch aufblühenden Vorläufer der Freizeitindustrie, den Medien, anderen kulturellen Institutionen (Theater) und den Bibliotheken ausgegangen sind.

Erstmalig konstituierten sich aufgrund der öffentlichen und staatlichen Förderung die Konturen eines „Volksbildungswesens" heraus (Scheibe 1975:69). Artikel 148 der Weimarer Verfassung enthielt den vielzitierten Satz: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden". 1920 richtete das Preußische Kultusministerium ein eigenes Referat Volksbildung ein, dessen Leiter Robert von Erdberg war, ein führender Vertreter der sogenannten neuen Richtung. Neben einem Ministerium für Volksbildung gab es in den einzelnen Staaten auch Volksbildungsämter, die ihre Aufgabe der Koordination aber wegen der großen Vielfalt der Einrichtungen und der Rivalität zwischen den Trägern kaum wahrnehmen konnten. Diese Volksbildungsämter richteten ihre Aufmerksamkeit auf alle möglichen Probleme; mit der Lage des Personals, das die Arbeit verrichtete, beschäftigten sie sich allerdings nur marginal. Obwohl die Volkshochschulen sicherlich der auffälligste Teil des Volksbildungswesens waren, darf in qualitativer und quantitativer Hinsicht die Vielfalt und Produktivität der anderen Institutionen nicht ausgeklammert werden. Manche Historiker sprechen nicht den Volkshochschulen, sondern den Volksbibliotheken die Schlüsselrolle im Volksbildungswesen zu (vgl. Langewiesche 1989:342). Ähnlich wie heute herrschte auch in der Weimarer Republik ein weites, nicht auf bestimmte Träger und Einrichtungen fixiertes Verständnis von Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung vor (vgl. Kade/Nittel 1995). Als einschlägig kann der im Februar 1926 erschienene „Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen" gelten, und dieser registrierte neben den Volkshochschulen und den Volksbibliotheken (sowie deren diversen Dachorganisationen) die Buchgemeinschaften, Volksbühnenvereine, Organisationen zur Verbreitung von Lichtbild und Film, Vereine, die sich der staatsbürgerlichen Bildung widmeten, und in der Bildungsarbeit aktive Jugendverbände, Gewerkschaften und Berufsverbände. Schließlich wurden Kulturorganisationen wie der Dürerbund und Stiftungen erwähnt. Von der Anzahl des in diesem Feld tätigen Personals, das eben nicht nur ehren- und nebenamtlich arbeitete, von der Vielzahl der sozialen Welten, Einrichtungen und Träger, die

aus offizieller Sicht zur Volksbildung gezählt wurden, her zu urteilen, muss die Anzahl des in diesem Feld tätigen Personals, das ehrenamtlich und nebenberuflich, aber eben auch hauptberuflich arbeitete, als außerordentlich hoch eingestuft werden. Umso verwunderlicher mutet es daher an, dass der Qualifizierung des Personals, wenn man einmal von den sogenannten Volksbildungstagen und anderen singulären Aktivitäten absieht, vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Wie ist diese tendenzielle Indifferenz zu erklären?

Die bis 1914 dominante alte Richtung der Volksbildung war insofern dem (auch in der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts identifizierbaren) dialektischen Materialismus verpflichtet (vgl. Dräger 1997), als der Konsens vorherrschte, dass der Vorgang der Perzeption eines Bildungsgutes bereits ein Bildungserlebnis sui generis sei. Der Ehrgeiz der alten Richtung erschöpfte sich darin, die breite Masse an die Kulturgüter heranzuführen; der Rest ergebe sich dann gleichsam von allein. Denn schließlich, so lautete die Unterstellung, löse die Begegnung mit den Bildungsgehalten als solche – und nicht deren personen- und sachbezogene Vermittlung – ein Bildungserlebnis aus. Die Bedeutung von didaktischen Anreizen und unverwechselbaren Vermittlungsleistungen wurde angesichts der aus sich heraus schöpfenden Sozialisationswirkung der Bildungs- und Kulturgüter unterschätzt. Oder noch zugespitzter formuliert: Der Typ des professionellen Vermittlers, der über Wissen in Bezug nicht nur auf die Sache, sondern auch auf die Zielgruppe und die Methoden verfügen sollte, hatte in den damaligen Konzepten kaum einen Platz. Das erklärt den Umstand, warum im Relevanzsystem der alten Richtung die Verberuflichung nur am Rande behandelt wurde.

Die alte Richtung, die eine extensive, an möglichst viele Menschen gerichtete Bildungsarbeit anstrebte, erhielt nach 1914 Konkurrenz in Gestalt der neuen Richtung. Diese veränderte das Szenario der Volksbildung in der Weise, dass mit ihr der essentielle Unterschied zwischen politischer bzw. milieu- und lagergebundener Volksbildung einerseits und genuin pädagogischer, als ‚frei' etikettierter Bildungsarbeit andererseits theoretisch und bildungspolitisch geschärft wurde. Während die alte Richtung in einem hohen Maße jene Menschen ansprach, die eine Partizipation am bürgerlichen Bildungsgut anstrebten, bediente die neue Richtung Personengruppen, die nichts Geringeres als die Durchsetzung eines echten Volksgedankens oder andere stark ideologisch gefärbte Ziele

anstrebten. Diese kulminierten in der Maxime „*Volk-Bildung durch Volksbildung*“. Beide Richtungen präsentierten sich in einer Weise, dass sie keinen Zweifel an der Ernsthaftigkeit ihrer Mission aufkommen ließen. Einer der damaligen Aktivisten, Reinhard Buchwald, prägte den Satz: „Mein Beruf wurde, das geistige Volksproblem lösen zu helfen.“ Das zeigt, dass der Berufungsgedanke und die Idee der Mission orientierungsmächtig waren. Da der Streit zwischen alter und neuer Richtung außerordentlich viel Kraft, Zeit und Energie absorbiert hat, ist zu vermuten, dass im Fokus der Akteure durch die Intensität und Dauer der Debatte andere, ebenfalls wichtige Themen abgedunkelt wurden. Doch dieser Hinweis reicht noch nicht aus, um die Diskrepanz zu erklären, dass sich in der Weimarer Republik die Erwachsenenbildung in bildungspolitischer, räumlicher und organisatorischer Hinsicht einerseits als eigenständige soziale Welt etablieren konnte, aber andererseits von dieser Entwicklung kein nennenswerter Zugzwang in Richtung einer wirksamen Verberuflichung und beschleunigten Akademisierung ausging. *Tatsache ist, dass, gemessen an der gesellschaftlichen Relevanz des Volksbildungswesens, dem bildungspolitischen Machtpotential und dem institutionellen Ausbau seit 1918, sowohl die alte als auch die neue Richtung den sich formierenden beruflichen Qualifikationsbedarf der Volksbildner kaum adäquat eingeschätzt, geschweige denn bearbeitet haben.* Während es sowohl bei den Bibliotheken als auch bei den Volkshochschulen als Organisationen mehrfach Versuche des überregionalen Zusammenschlusses in Dachverbänden gegeben hat, sind auf der Ebene des Erwachsenenbildungspersonals oder allgemeiner: an der Basis der Berufskultur analoge Initiativen der Formung eines überregionalen berufspolitischen Sprachrohrs nicht zu verzeichnen. „Volksbibliothekare und Volkshochschullehrer schufen in den 20er Jahren Berufsverbände, die sich um die Ausbildung und die Statusverbesserung ihrer Mitglieder bemühten“ (Langewiesche 1989:353), aber es ist bezeichnend, dass diese ‚Ansätze‘ der beruflichen Selbstorganisation nicht zu wirkungsvollen Organen der Interessenspolitik heranreiften und wohl auch deshalb in der späteren Literatur kaum erwähnt werden. Die zentralen Figuren der Volksbildung mit ihrer Neigung zu fundamentalistischen Bildungskonzepten hatten an pragmatischeren Formen der beruflichen Selbstorganisation nur wenig Interesse. Von ihrem Auftreten und ihrer Ideologie her präsentierten sich die Vertreter der Volksbildung als Protagonisten einer sozialen Bewegung, und im Originalton der damaligen Zeit sprach man ja auch tatsächlich von ‚Volkshochschulbewegung‘ und ‚Gesinnungsgemein-

schaft'. Diese Selbstbeschreibungen vermitteln einen ersten Eindruck von jenen Bedingungen, die einer Professionalisierung entgegenstanden. In den Selbstdeutungen der Protagonisten galt Volksbildner schon deshalb nicht als Beruf, weil die berufsförmige – und damit notwendigerweise auch partikular ausgerichtete – Arbeit den missionarischen Charakter des Berufen-Seins für einen absolut moralischen Zweck relativiert hätte. Das sich über eine bestimmte Mission definierende Aufgabenverständnis der Volksbildung (Volks-Bildung) erforderte den ganzen Menschen. Die übermächtige Bindung an den inneren Beruf musste jede Form der Loyalität gegenüber dem äußeren Beruf (Institutionen) desavouieren. Der Typus des heroischen Volksbildners wäre mit dem Verdikt der Unwahrhaftigkeit und der Unglaubwürdigkeit belegt worden, hätte er zwischen biographischer Selbstidentität und einer rollengebundenen Berufsidentität unterschieden und somit kognitive und emotionale Distanz gegenüber der gemeinsam geteilten Mission hergestellt. In den Arbeitsgemeinschaften trat der Fachmann dem Fachmann entgegen, und beide grenzten sich vom reinen ‚Fachmenschentum' ab. Erdbergs Verständnis von der Arbeitsgemeinschaft war nicht von der Position gekennzeichnet, eine Methode der Vermittlung an der Hand zu haben, sondern mit einem Kreis von bereits Gebildeten sowohl an der Überwindung der Kulturkrise zu arbeiten als auch die Erzeugung eines neuen Kulturideals voranzutreiben (vgl. Dräger 1997:39).

Aus der Sicht der damaligen Akteure scheint die geringe Verberuflichung keineswegs ein beklagenswertes Monitum, ein veränderungswürdiges Defizit gewesen zu sein. Das folgende Zitat legt sogar die Lesart nahe, dass die ehrenamtlichen und nebenberuflichen Leistungen möglicherweise zur öffentlichen Reputation beitrugen: „Nicht zu bestreiten ist ja, dass der Stolz der Erwachsenenbildung von einst, die wenigsten Kosten im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen und Kultureinrichtungen zu verursachen, sich auf den geringen Anteil der veranstaltungsunabhängigen Personalkosten gründete" (Tietgens 1988:32).

2.2 Die „Lehrerfrage" innerhalb der Weimarer Erwachsenenbildung und lokale Formen der Akademisierung

Als ein sicheres Indiz für die Kluft zwischen expandierender Institutionalisierung und der hinterherhinkenden Professionalisierung kann die Diskussion über die sogenannte ‚Lehrerfrage' gelten. Mit dem

Ausdruck ‚Lehrerfrage' versuchte man darauf aufmerksam zu machen, dass der Mangel in den Institutionen an geeignetem Personal sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht ein Dauerzustand war. Dieser Mangel wurde zwar beklagt, aber es gab wenig zielgerichtete Initiativen, um ihn wirkungsvoll abzubauen. Aus der Sicht der Aktivisten der Volksbildungsbewegung bot vor allem die Qualifikation des Personals Grund zur Klage. Vom Standpunkt der Volkshochschulen aus hat Eduard Weitsch in einem Aufsatz die „Lehrerkalamität" angeprangert. Darunter verstand er u. a. die notorische Diskrepanz zwischen den idealistischen Antriebskräften und den voluntaristischen Motiven der Volksbildner und dem sicheren Gefühl der Betroffenen, ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. Kaum jemand unter dem Personal schien die hohen Anforderungen einer erwachsenengerechten Stoffvermittlung und eines egalitären Umgangs in der Laienschule für Erwachsene wirklich erfüllen zu können. In Zeitschriftenartikeln aus der damaligen Zeit ist von enttäuschten Lehrenden die Rede, die der Volksbildung überfordert und frustriert den Rücken kehrten, weil die Vermittlungsarbeit sich doch schwieriger gestaltete und die erhofften Erweckungserfahrungen bei den Hörern ausblieben. Für die damalige Zeit in einer vergleichsweise sehr offenen Weise spricht Weitsch das Problem der Auswahl an: dass „wohlmeinende, aber unfähige Lehrer zur Volkshochschule kommen, die aus Mangel an geeigneten Lehrern nicht immer sofort ausgeschieden werden" (Weitsch 1926:240). Im Hohenrodter Bund artikulierte man sich in ähnlich deutlicher Weise; man sprach sogar von einem „unerträglichen Zustand des planlosen Dilettantismus", dem durch eine „in allen Zweigen entwickelte Volkswissenschaft" (Blaschek 1977:196) entgegengewirkt werden sollte. Mit Sympathie wurde daher der Plan des Hohenrodter Bundes aufgenommen, eine Schule für Volksbildung und Volksforschung zu gründen, die sich mit der Behebung der mit der Lehrerfrage verbundenen Probleme beschäftigen, sprich: Fortbildungen für das Personal anbieten sollte. Aus dem eben erwähnten Aufsatz von Weitsch geht hervor, dass sich die Volkshochschule Dreißigacker als eine der ganz wenigen Einrichtungen bemühte, ihren Betrieb für die Lehrerbildung – d. h. für die in der Erwachsenenbildung tätigen Lehrer – nutzbar zu machen. Man beabsichtigte, Assistenten einzustellen, die „ohne Gehalt oder mit einem geringen Taschengelde das Leben und den Unterricht des Heimes 4 Monate intensiv mitmachen" sollten (ebenda:241). Durch diese Hürde eines unentgeltlichen Praktikums wollte man offenbar Personen gewinnen, die in der Volksbildung

aus einer inneren Berufung tätig werden wollten. Eduard Weitsch war unter den zentralen Figuren derjenige, dessen Forderungen nach Verberuflichung am konkretesten waren: So schlug er vor, dass die Leiter städtischer Volkshochschulen die in der Einrichtung tätigen Lehrer beobachten und jenen unter ihnen, die sich wirklich bewährt hatten, gleichsam eine „hauptamtliche Bestallung" in der Volkshochschule anbieten sollten. Symptomatisch dürfte das Phänomen sein, dass selbst eine Person wie Weitsch, der das Handlungsfeld der damaligen Volksbildung sehr gut kannte, den eigenen Konzepten der Verberuflichung misstraute. So konzediert er an einer Stelle selbstkritisch, „bei dieser Marktlage (könne, D. N.) man eigentlich niemand zumuten, sich speziell für unsere Arbeit vorzubereiten". An einer anderen Stelle erwähnt er die Gefahr der „Stellenjägerei", die mit der Lösung der Lehrerfrage verbunden sein könnte. *Solche Reaktionen zeigen die tiefe Ambivalenz und Unentschiedenheit in den damaligen Versuchen, mit der „Lehrerkalamität" pragmatisch umzugehen.* Weitschs Vorschlag kann als frühes Konzept der Rekrutierung von Weiterbildungslehrern gelten, über dessen Umsetzung oder gar Gelingen nur wenige Dokumente vorliegen. Selbst wenn die Initiative in Dreißigacker, einer der renommiertesten Einrichtungen der Erwachsenenbildung, erfolgreich gewesen sein mag, kann ihr angesichts der strukturellen Problemlage nur der Charakter des ‚Tropfens auf den heißen Stein' attestiert werden.

Einige Jahre zuvor (1922) hatte sich eine andere Leitfigur der damaligen Zeit, Eugen Rosenstock, zur „Ausbildung des Volksbildners" geäußert. Dabei ging es ihm gar nicht um eine Ausbildung nach heutigem Begriffsverständnis. Was ihm vorschwebte, war eine Art berufliche Ertüchtigung, eine an die Erstausbildung anschließende Nachqualifikation. Das folgende Zitat präzisiert Rosenstocks Intentionen: „Die Vorbedingung, dass jemand Volksbildner werden kann, liegt darin, dass er einen Fachberuf mit geistiger Durchdringung ausgeübt hat oder ausübt. Er muss Schuster sein an irgendeinem Leisten, als Offizier oder Beamter, als Ingenieur oder Pfarrer, als Arzt oder Richter, als Professor oder Lehrer. Es gehört zur Bildung, dass man auf irgendeinem Gebiet Fachmann ist. Der bloße Popularisator, falls es ihn gibt, ist also in der Volksbildung gerade nicht qualifiziert" (Rosenstock 1922:82). Rosenstock hat für den Bestand der Gesellschaft wichtige Berufe im Blick, aus denen sich die Volksbildner rekrutieren sollten; exemplarisch nennt er den Anwalt, den Lehrer, den Arzt und den Techniker, also Angehörige in der damaligen Zeit an-

gesehener Berufsgruppen. Diese sollten an viereckigen Tischen Platz nehmen, wo sie eine Art Qualifizierungsprogramm durchlaufen müssten. „Diesen viereckigen Tisch, diesen bescheidenen Vorkursus der Volksbildner, den ich mir unter allen Umständen mehrtägig, bisweilen aber sogar mehrwöchig denke, schlage ich also als Ausbildungsmittel vor" (ebenda:87). In vorwiegend dem Erfahrungsaustausch vorbehaltenen Vorbereitungskursen sollten die Vertreter der einzelnen Berufsgruppen demnach ihre partikularen Egoismen abstreifen, dem Fachgedanken abschwören und Konsens über ihre Aufgabe – die Rettung der geistigen Ordnung vor dem Chaos – entwickeln. Im Kern wird in diesem Vorschlag die Idee der Arbeitsgemeinschaft selbstbezüglich verwendet und für die Zwecke der Qualifizierung des Personals zu nutzen versucht; oder anders ausgedrückt: Die Volksbildung geht bei der Schulung der potentiellen Akteure der Volksbildung ganz ähnlich vor wie in der regulären Volksbildung, so dass die Grenzen von Volksbildung für das Volk und einer an die Volksbildner adressierten Volksbildung verschwimmen: „Der Volksbildner muss zu seiner Bildung, die unerlässliche Vorbedingung seines Wirkens bleibt, hinzugewinnen die Eigenschaft, selbst Volk zu sein, Volk zu werden" (ebenda:81). Dass mit diesem Konzept eine pragmatische Variante von Verberuflichung nur schwer umsetzbar und die akuten Personalprobleme kaum lösbar waren, hängt vor allem mit dem zirkulären Charakter der Bedingungen und den Zielen eines solchen Qualifikationskonzepts zusammen, denn die Rekrutierungsvoraussetzungen (die Bedingungen) erfüllte nur derjenige, der die Ziele der anvisierten beruflichen Ertüchtigung schon längst erreicht hatte. Rosenstock schwebte so etwas wie eine doppelte Loyalität vor, die sich aus der angestammten beruflichen Identität und der pädagogischen Identität speist und dann eine ideologische Überhöhung durch die Mission ‚Volksbildung' erfährt. Der naheliegende Konflikt für die Volksbildner, ihre aus zwei Quellen stammende berufliche Identität zu versöhnen oder ihre angestammte Berufsidentität abspalten zu müssen, um ihrer ideologisch überhöhten Mission Genüge zu tun, wird von Rosenstock nicht gesehen. Auch lässt er den Leser im Unklaren, ob das Personal neben der Ausstattung mit bestimmten Gesinnungen noch weitere, vielleicht spezifischere Kompetenzen benötigt. Ebenso wie bei Weitsch kommt auch bei Rosenstock ein hohes Maß an Skepsis und Ambivalenz gegenüber den Bestrebungen zum Ausdruck, die in der Volksbildung Tätigen besser auf ihre Arbeit vorzubereiten. Diese Ambivalenz macht sich u. a. am damals noch nicht allzu lange eingeführten Begriff des Volksbildners fest, den Rosenstock zuvor als ‚pein-

lich‘ und deplaziert abgewertet hatte. Die einzige Legitimationsgrundlage, um die Existenz als Volksbildner zu begründen, sei in seinen Augen die temporäre Notwendigkeit, an der Formung eines Volksganzen mitzuwirken. Metaphorisch wird diese tiefsitzende Skepsis in dem Vergleich des Volksbildners mit einem medizinischen Heilmittel ausgedrückt, das sich in dem einen Fall als heilend, in dem anderen als Giftstoff erweisen könne: „Und wenn dies Ein-Volk-Bilden der Volksbildner schlicht als Ausweg aus einer Erkrankung angesehen und verstanden wird, so verliert auch der schwer über die Lippen fließende Name ‚Volksbildner‘ seine Unnatur und Peinlichkeit. Denn an sich wirkt eben im Geistigen wie im Leiblichen ein Heilmittel unnatürlich und peinlich auf die Gesunden. Jedes Heilmittel ist ja ein Gegengift, also ‚an sich‘ Gift. Aber als Gegengift oder Krankheit gewinnt auch das Gift seine Rechtfertigung und seine Würde. Und deshalb hat der Begriff und die Person des Volksbildners Anspruch darauf, von dem Volke, das an seinem Zerfall leidet, aufgenommen und ertragen zu werden“ (ebenda:90). Die verwendete Sprache offenbart die zwiespältige Haltung eines nicht gerade unbedeutenden Protagonisten gegenüber den Praktikern der Volksbildung. Wirkliche Wertschätzung vermag Rosenstock nur den bildungsphilosophischen Idealen entgegenzubringen; gegenüber den Menschen, die diese Ideale in der Welt zu realisieren versuchen, kann er diese ungeteilte Wertschätzung und Akzeptanz nicht mobilisieren.

Während auf der Ebene der organisatorischen Differenzierung und Expansion auch eine Expansion von Einrichtungen und Trägern zu beobachten war, fand auf der Ebene der Institutionalisierung des Berufshandelns – also der Professionalisierung – zwar auch eine der internen Selbstverständigung dienende Debatte statt, doch diese blieb ohne nennenswerte praktische Folgen. Nicht unerwähnt darf in diesem Zusammenhang bleiben, dass auf der dritten Hohenrodter Tagung (1925) über das Thema „Berufsethik und Berufsausbildung des Volksbildners“ diskutiert wurde. Hierbei traten die Anwesenden durchaus mit dem Ziel an, konkrete Pläne und handhabbare Konzepte zu entwickeln und es nicht beim „Durchdenken der Fragen im Grundsätzlichen“ bewenden zu lassen. Als bezeichnend kann betrachtet werden, dass auch über Alternativen zur anstehenden Konstitution einer Berufsrolle diskutiert wurde. So berichtet Jürgen Henningsen von dem Vorschlag, dass Ingenieure, Ärzte, Richter und Journalisten „nicht wie bisher als Lehrer“ tätig werden, „sondern am Ort ihrer Wirksamkeit selbst“ als Volksbildner in Aktion treten

sollten (Henningsen 1958:28), ohne sich als solche erkennen zu geben. Hier deutet sich das Konzept eines Lehrens im sozialen Umfeld an, das insofern auf eine stellvertretende Verberuflichung hinauslief, als andere Professionen die Aufgaben der Volksbildung übernehmen sollten. Der Tatbestand, dass über die organisatorischen Implikationen des Themas „Berufsethik und Berufsausbildung" im Hinblick auf Hochschule und Berufssozialisation kaum gesprochen wurde, sondern die Debatte um andere Dinge kreiste und etwa die Überwindung der Isolierung von Volksbibliothek und Volkshochschule und andere grundsätzliche Aspekte thematisiert wurden, wirft ein Schlaglicht auf die damalige Gesamtsituation. Über den Rahmen des von Bedenken, Zweifeln und Dissens geprägten dritten Treffens des Hohenrodter Bundes hinaus erhielt die Diskussion dann einige Jahre später jedoch wieder einen konstruktiveren inhaltlichen Kern. Dieser bestand in der Forderung, eine eigens für die „Schulung, Mission und Forschung" zuständige Institution zu gründen, nämlich die bereits erwähnte „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung".

Die Liste an Indizien, die auf die Ungleichzeitigkeit von expandierender Institutionalisierung einerseits und einer hinterherhinkenden Verberuflichung andererseits hinweisen, soll nun um ein weiteren Punkt ergänzt werden: Obwohl das Qualifikationsprofil des Personals in der Volksbildung ein Dauerproblem darstellte und mehrfach Anlass zur öffentlichen Klage bot, zollte man von Seiten führender Vertreter der Volksbildung ebenso wie von Seiten der ‚Basis' der Berufskultur den Bestrebungen an den Universitäten, Volksbildung zu akademisieren bzw. zu verwissenschaftlichen, allenfalls auf lokaler Ebene Beachtung. Aus den einschlägigen Untersuchungen von Friedenthal-Haase geht hervor, dass in einer ganzen Reihe von Universitäten durchaus ernstzunehmende Bestrebungen der Verwissenschaftlichung existierten. Friedenthal-Haase hat herausgearbeitet, dass die akademische Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit drei bis heute bedeutsame Aspekte verkörpert hat: zum einen das Primat der Bildung für alle, zweitens Aktualität als Bezugsgröße für Theorie und Praxis und drittens Interdisziplinarität und Interkulturalität (vgl. Friedenthal-Hasse 1991:362). Die insbesondere unter den Kölner Universitätsvertretern (von Wiese, Scheler, Honigsheim) in ihrem akademischen Habitus zum Ausdruck kommende Distanz gegenüber dem Richtungsstreit wurde von Vertretern der neuen Richtung allerdings nicht sonderlich goutiert. Die überaus große Produktivität bei der

Erstellung von Promotionen und anderen wissenschaftlichen Abschlussarbeiten deutet im ersten Zugriff auf den Beginn einer eigenständigen Wissensgenerierung hin, was Friedenthal-Haase auch als Ausweis eines potentiellen Professionalisierungsprozesses deutet. Dieses Potential wurde aber höchstens auf lokaler Ebene genutzt, auf überregionaler Ebene scheint sich sogar eine gewisse Indifferenz seitens der Volksbildung gegenüber den lokalen Bestrebungen nach Verwissenschaftlichung abzuzeichnen. Von den eingehend untersuchten lokalen Impulsen ging keine wirklich überregionale Strahlkraft aus, wie es für die Bildung einer wissenschaftlichen Disziplin zwingend notwendig ist. Angesichts der regen Initiativen und des guten Willens in einzelnen Universitäten mutet es fatal an, dass die damalige Volksbildung trotz der drängenden Mitarbeiterfrage die Verwissenschaftlichungstendenzen (Abfassung andragogischer Dissertationen und Organisation von Lehrangeboten zur Thematik der Volksbildung) mehr oder weniger igonierte. Das mag mit dem banalen Umstand zusammenhängen, dass die lokalen Initiativen ohne das Wissen von der Existenz der anderen agierten. Mit dem Etikett „inoffizielle Akademisierung" will Friedenthal-Haase zum Ausdruck bringen, dass es sich um einen verkannten, nur auf der Hinterbühne des Wissenschaftsbetriebes virulent gewesenen Verwissenschaftlichungsprozess gehandelt hat. Der Ausdruck Verwissenschaftlichung erscheint aber ebenso wie der Ausdruck Professionalisierung nicht sonderlich passend, weil Akademisierung letztlich auch Disziplinbildung im Gesamtkontext des Wissenschaftssystems einschließt. Auf einen wirkungsvollen Akademisierungsprozess hemmend ausgewirkt hat sich der Tatbestand, dass Volksbildung disziplinär nicht eindeutig zuzuordnen war und sich als Gegenstand im Bereich mehrerer wissenschaftlicher Fächer befand. So gesehen fehlte der Berufspraxis schlichtweg ein klar identifizierbarer Ansprechpartner in Gestalt eines für die Volksbildung zuständigen wissenschaftlichen Fachs.

2.3 Hintergründe der Ungleichzeitigkeit von institutionellem Ausbau und hinterherhinkender Verberuflichung

Einige der Gründe, warum in der Weimarer Republik von einer wirkungsvollen Verberuflichung und erst recht von gesicherten Hinweisen auf gelungene Professionalisierungsversuche nicht gesprochen werden kann, sind bereits kurz angerissen worden. Ergebnissichernd seien diese hier nochmals genannt: Erstens traten der rapide Ausbau der Ein-

richtungen, die Vermehrung der Angebote und die damit korrespondierenden Bürokratisierungstendenzen in Widerstreit mit dem Modell des missionarischen, d. h. primär gesinnungsorientierten Handelns. Zweitens kam das Modell einer personenbezogenen Dienstleistung im Sinne von Vermittlungsarbeit für die – einem dialektischen Materialismus nachhängende – alte Richtung tendenziell gar nicht in Frage. Drittens wurde der allerorts registrierte und akzeptierte Qualifizierungsbedarf des Personals in der Volksbildung als signifikantes Bildungs-, aber nicht als Ausbildungsproblem wahrgenommen, und viertens stießen die lokalen Versuche der Verwissenschaftlichung auf keine überregionale Resonanz. Die zumindest latente Wissenschaftsfeindlichkeit mancher zentraler Protagonisten setzte sich damit gegenüber den lokalen Akademisierungstendenzen durch.

Welche zusätzlichen Erklärungsmöglichkeiten bieten sich an, um das Ungleichgewicht zwischen dem Ausbau der Einrichtungen und der Vermehrung der Angebote einerseits und der hinterherhinkenden Verberuflichung andererseits besser nachzuvollziehen? Eine der strukturellen Ursachen für die hier behauptete Ungleichzeitigkeit kann mit der Kategorie *Nichtidentifizierbarkeit der Klientel* umschrieben werden. Wie der Name Volksbildung bereits nahelegt, waren *alle* Menschen als Bestandteile des sogenannten Volkskörpers zumindest potentiell Kandidaten der Bildungsarbeit. Das heute in der Weiterbildungsdiskussion manchmal auftretende Problem der Abgrenzung von Jugend- und Erwachsenenbildung stellte sich damals schon deswegen nicht, weil die Kategorie Volksbildung Erwachsene und Jugendliche von vornherein einschloss (vgl. Nittel 1997b). Die erwachsenenpädagogischen Systematisierungsversuche der 20er Jahre zeigen eine Einheit von Jugend- und Erwachsenenbildung unter dem Dach Volksbildung, wie man dies an der tabellarischen Übersicht von Paul Honigsheim bezüglich des Bildungssystem im Rheinland und in Westfalen zeigen könnte (vgl. Honigsheim 1931:432). Hin und wieder sprachen einzelne Vertreter statt vom Volk auch von der Masse, aber dieser Begriff verschob das Problem der Nichtidentifizierbarkeit der Klientel eigentlich nur noch weiter in den Bereich des impliziten moralischen Urteils, also genau dort hin, wo es erst recht nicht lösbar ist. Es wäre vermessen, die damalige Volksbildung unter professionstheoretischen Vorzeichen analysieren zu wollen. Denn Professionen zeichnen sich, wie das Eingangskapitel deutlich gemacht hat, u. a. dadurch aus, dass ihre Mitglieder eben nicht für alles und jedes

zuständig sind, sondern wohldefinierte Ausschnitte in der Existenzwelt bearbeiten. Dies bedeutet konkret, funktionsfähige und verlässliche organisatorische Arrangements zu erfinden, um das Problem der Exklusion und Inklusion zu lösen: ‚Wie wird ein potentieller zum tatsächlichen Teilnehmer?' Der hier angesprochene Fallbezug kann sich auf einzelne Personen, also den einzelnen Patienten, den einzelnen Ratsuchenden, das einzelne Gemeindemitglied erstrecken oder auf klar abgrenzbare kollektive Fälle (wie die Schulklasse, die Kirchengemeinde oder ein großes Unternehmen). Differenzschemata wie ‚krank – gesund', ‚lernbedürftig – nicht lernbedürftig' oder ‚ratsuchend – nicht ratsuchend' bilden, gemeinsam mit der Idealisierung der Klientenautonomie, elementare Bausteine, um den Zugang zu einer personenbezogenen Dienstleistung, den Aufbau eines Arbeitsbündnisses zwischen einem Professionellen und einem Laien herzustellen. In der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik waren diese Fragen überflüssig, weil sie per Definition (Volksbildung) schon längst beantwortet waren. *Da jeder Deutsche als Teil des deutschen Volkes galt, war folglich jeder Deutsche Klient der Volksbildung.* Mit der hier herausgearbeiteten Tendenz zur generalisierten Inklusion taucht die Paradoxie auf, dass damit auch eine übereindeutige Exklusion verbunden ist: Wenn jeder Bürger eines Landes als Adressat einer personenbezogenen Dienstleistung in Frage kommt, verlieren operationalisierbare Kriterien für Partizipation/Nichtpartizipation ihren Sinn. In einem so strukturierten Feld, wo unklar ist, wer eigentlich zur Klientel gehört, verliert spiegelbildartig auch die berufliche Leistungsrolle ihre klare Kontur. Also nicht nur die Klientel, sondern auch das Mitglied der Profession steht in einem solchen Fall zur Disposition. Von daher erscheint es nur folgerichtig, dass die Grenzen zwischen den Volksbildnern und ihren Adressaten verschoben oder ganz aufgelöst wurden: Erinnert sei an den Vorschlag, Volksbildner nicht mehr als Lehrkräfte zu rekrutieren, sondern Richter, Ärzte, Ingenieure und die Mitglieder anderer Berufsgruppen direkt am Ort ihres Hauptberufs als Volksbildner einzusetzen. Professionen setzen einen unmittelbaren Interaktionsbezug zwischen leibhaftig anwesenden Menschen nicht nur voraus, sondern erzeugen diesen auch. Zum Volk als sozialem Aggregat kann sich ein derartiger für die professionelle Arbeit konstitutiver Interaktions- und Fallbezug jedoch gar nicht herausbilden. Volksbildner bearbeiteten, da sie selbst Teil des Volkes waren – also Teil des Problems, zu dessen Lösung sie sich bemüßigt fühlten –, einen nicht klar von der eigenen sozialen und persönlichen Identität unterscheidbaren Gegenstand.

Die zweite strukturelle Ursache der hier diskutierten Ungleichzeitigkeit hängt aufs Engste mit dem Umstand zusammen, dass die Weimarer Volksbildung (trotz Bildungspathos und bildungsphilosophischem Elan) weit davon entfernt war, die Position durchzusetzen, dass die Bildung der erwachsenen Bürger eine nachhaltige und nicht ersetzbare gesellschaftliche Aufgabe darstellt. Natürlich hatte die Volksbildung bildungspolitisch einen hohen Kurs, aber dieser war primär dem Hier und Jetzt der historischen Situation geschuldet. Eine Vielzahl von Dokumenten und Stellungnahmen aus der damaligen Zeit belegt, dass die Weimarer Volksbildung ihre Aufgabe und ihr Selbstverständnis aus der theoretischen Verarbeitung des durch ein außerordentliches Krisenerlebnis geprägten zeithistorischen Kontextes ableitete. Man hegte im Kreise der Akteure die feste Hoffnung, in einem von einer Generation gerade noch überschaubaren Zeitraum mittels Volksbildung der Gesellschaft genügend Impulse geben zu können, um die Vereinzelung der Menschen zu überwinden, das Wir-Gefühl in den Gemeinschaften zu fördern – kurz: die Integration der Gesellschaft spürbar voranzubringen. Volksbildung galt so gesehen als ein befristetes Großunternehmen und nicht als ein institutionalisiertes Lösungsmuster, das verstetigt werden müsse. Volksbildung definierte sich gleichsam in einer ähnlichen Weise, wie es Schulpädagogen gerne tun, wenn sie den Topos des ‚Sich-selbst-überflüssig-Machens' benutzen – mit dem Unterschied, dass der Berufsstand der Lehrer es geschafft hat, die Erziehung von Kindern und Jugendlichen als ein auf Dauer gestelltes gesellschaftliches Kernproblem zu definieren, während die Volksbildung offenbar glaubte, auf eine berufsförmige Organisation der Arbeit mehr oder weniger verzichten zu können. Von daher fehlte die Legitimationsgrundlage, um von der Gesellschaft das Mandat zu fordern, stellvertretend für sie die mit diesem Realitätsbereich verbundenen Aufgaben auf Dauer auszuführen. Schulenberg hat diesen Umstand in großer Klarheit ausgedrückt: Erwachsenenbildung sei in den 20er Jahren „mit subjektiv respektablen, wenn auch objektiv bereits falschen Gründen noch als kompensatorische Erwachsenenbildung verstanden" worden, „die letzten Endes einmal wieder überflüssig werden müsse. Man verband mit dem Begriff der Volksbildung die Hoffnung, oder wie man damals auch gern sagte: die Ahnung, dass sich wieder ein geordnetes geistiges Volksleben herstellen und mit Hilfe der Volksbildung das vermeintliche Chaos der Moderne überwinden lasse. Dann werde auch Erwachsenenbildung in ihrer expliziten Form wieder aufgehoben" (Schulenberg 1972:8). Auf eine knappe Formel gebracht könnte man

sagen: Die Volksbildung hat über keinen gesellschaftlichen Zentralwertbezug verfügt und sich mit universalistischen Argumentationsmustern einen als partikular definierten Phänomenbereich anzueignen versucht. Der Verzicht auf den Zentralwertbezug bedeutet, dass die Volksbildung eben nicht als nicht wegzudenkendes Element im gesellschaftlichen Reproduktions- und Produktionszusammenhang positioniert wurde. Die unausgesprochene, weil untergründige Erwartung, die Volksbildung werde in einem durchaus überschaubaren Zeitrahmen die Probleme lösen, vermag als strukturelles Datum den Verzicht auf grundständige Ausbildung und die damit korrespondierende Distanz gegenüber einer Verwissenschaftlichung besser zu erklären.

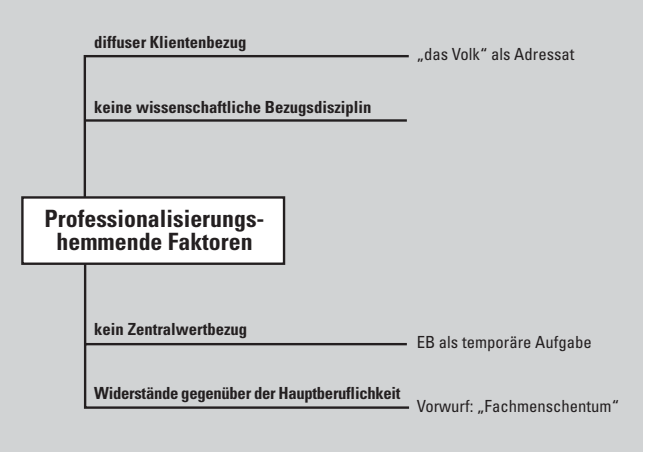

Abb. 4: Volksbildung in der Weimarer Republik

3. Die Entwicklung in der Bundesrepublik

Während die Entwicklung in der Weimarer Republik durch eine Ungleichzeitigkeit von institutionellem Ausbau und Verberuflichung, einschließlich der mit ihr verbundenen Verwissenschaftlichung, gekennzeichnet war, zeichnet sich in der Phase der bundesdeutschen Bildungsreform für kurze Zeit zwar kein harmonischer Gleichklang, aber doch eine deutliche Verschränkung unterschiedlicher Ebenen der Institutio-

nalisierung ab, nämlich der Expansion der Einrichtungen und der Diversifikation der Organisationen einerseits und der Expansion erwachsenenpädagogischer Berufspositionen und Ämter andererseits. Die nun in den Blick genommene Zeitspanne ist durch das Oszillieren einer von der Öffentlichkeit getragenen Bildungsreform, einer diesem Ansinnen aufgeschlossenen Bildungspolitik und der Etablierung einer akademischen Berufsdisziplin gekennzeichnet. In dieser Phase wurde etwas erreicht, was an einer anderen Stelle als Einheit von Bildungsreform, Bildungsforschung und Bildungspolitik bezeichnet wurde. Der daran anschließende Aufschwung im Verberuflichungsprozess Mitte der 70er Jahre, den man auch als Erntephase bezeichnen könnte, sollte dann aber nur von kurzer Dauer sein (vgl. Kap. 3.2). Die Erntephase reißt Anfang der 80er Jahre ab, bildet aber den Ausgangspunkt für eine neue Entwicklung: die Pluralisierung der Weiterbildungslandschaft. Da im historischen Teil schlaglichtartig nur bestimmte Entwicklungstendenzen gebündelt werden und unter dem Fokus der Verberuflichung selektiv vorgegangen wird, soll die historische Rekapitulation genau an diesem Punkt abbrechen, wo sich das Ende der Bildungsreform und die beginnende Diversifikation des Weiterbildungsmarktes andeuten. Die Zeit der Weimarer Republik und die Phase der Bildungsreform waren für die Erwachsenenbildung historische Ausnahmesituationen. Wenn diese beiden Etappen am Ende dieses Kapitels verglichen werden (vgl. Kap. 3.3), so geschieht dies mit in der Hoffnung, auch etwas über die Normalität der Erwachsenenbildung heute lernen zu können.

3.1 Die sechziger Jahre: Die Formierung eines günstigen Resonanzbodens

Als eine Art ‚Startschuss' der Bildungsreform in den westeuropäischen Ländern im Allgemeinen und in der damaligen Bundesrepublik Deutschland im Besonderen werden gemeinhin der Anfang der 60er Jahre ausgelöste Sputnikschock und das damit bezeichnete kollektive Gefühl des technologischen Rückstandes und der angeblichen Bildungsresistenz breiter Bevölkerungsschichten bezeichnet. Faktisch traten auf Initiative der Politik schon in der zweiten Hälfte der 50er Jahre die verschiedensten Gremien zusammen, um Vorschläge zur Modernisierung des Bildungswesens auszuarbeiten. Die Öffentlichkeit und die Publizistik sahen damals keinen nennenswerten Grund, die hier geleistete Arbeit aufmerksam zu verfolgen. Auch die für die Erwachsenenbildung seit

Anfang der 60er Jahre verfassten Gutachten und Stellungnahmen gehen auf solche Vorarbeiten aus den 50er Jahren zurück (vgl. Führ 1998:14). In der Schrift des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, die am 29.1.1960 herausgegeben wurde, werden in besonders prägnanter Weise zentrale Gedanken der Bildungsreform ausformuliert, so zum Beispiel die Idee der pluralistischen Gesellschaft, die Autonomie des Erwachsenen, das Nebeneinander von ‚freier‘ und ‚gebundener‘ Erwachsenenbildung. Der Text enthält die vielzitierte und heute nach wie vor gültige Formel: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“. Dass die Aufgabe der Erwachsenenbildung fortan darin gesehen wird, allen Menschen die Möglichkeit zur Weiterbildung zu geben, um sich in einer immer komplizierter und unüberschaubarer werdenden Welt besser zurechtzufinden (vgl. Deutscher Ausschuss 1960:15), kann als Symptom einer sozialwissenschaftlich begründeten Funktionszuschreibung interpretiert werden. Bei der Begründung der Erwachsenenbildung spielte ihre Bedeutung für die ganze Gesellschaft eine überragende Rolle. Der Tatbestand, dass die Erwachsenenbildung in den gesellschaftlichen Reproduktions- und Produktionszusammenhang eingebettet wird, deutet auf eine zentralwertbezogene Definition der Erwachsenenbildung hin. Obwohl in dem Gutachten das Wort Professionalisierung an keiner Stelle auftaucht, enthält es neben Empfehlungen, die den Ausbau des institutionellen Gefüges betreffen, für den später faktisch einsetzenden Prozess der Verberuflichung überaus wichtige Passagen. Was etwa den Verwendungszweck der staatlichen Zuschüsse angeht, so wird an exponierter Stelle gefordert, dass die finanziellen Mittel vor allem zur Rekrutierung einer angemessenen Zahl hauptamtlicher Stellen verwendet werden sollen. Nicht nur dem Bau „prächtiger Volksbildungshäuser“, sondern auch der Ausbildung des Nachwuchses und der Qualifizierung des Personals solle ein gebührender Platz eingeräumt werden. Lehrer, so das Gutachten, sollten schon während des Studiums auf eine Mitarbeit in der Erwachsenenbildung vorbereitet werden. Es ginge nicht an, dass die Leiter großstädtischer Volkshochschulen und andere pädagogische Mitarbeiter nebenberuflich tätig sind; diese anspruchsvollen Tätigkeiten seien nur im Hauptamt verantwortungsvoll auszuführen. Die Mitarbeit von Erich Weniger, der – wie viele andere geisteswissenschaftliche Pädagogen – unter dem Eindruck der Nazidiktatur besonders nachdrücklich auf

der relativen Autonomie pädagogischer Berufe insistiert hat, ist u. a. daran ablesbar, dass den Leitern der Einrichtungen in allen wichtigen Fragen ein hohes Maß an Entscheidungsbefugnis zugestanden wird, womit die in allen Professionen heikle Frage der Unabhängigkeit gegenüber der Organisation und den politischen Instanzen in offensiver Weise angegangen worden ist. Auch den Aufbau eines zentralen Instituts, zuständig für Forschung und systematische Fort- und Weiterbildung, sah das Gutachten vor. Die Schlüsselfunktion dieses Gutachten ist daran ablesbar, dass in nahezu allen weiteren offiziellen Gutachten und berufspolitischen Stellungnahmen der Trägerorganisationen in den darauffolgenden Jahren die Hauptberuflichkeit und die Fortbildung nebenberuflichen Personals immer wiederkehrende Forderungen darstellen.

Das Gutachten des Deutschen Ausschusses ist die erste Stellungnahme aus einer langen Kette weiterer offizieller Dokumente, die der organisatorischen und intentionalen Bildung des Erwachsenen im Kontrast zur Weimarer Zeit keine zeitlich befristete Existenzberechtigung attestiert hat. Nicht die Gemeinschaft, sondern die Gesellschaft bildet den Bezugspunkt des bundesrepblikanischen Denkens. Die Erwachsenenbildung müsse aus der Sicht der Verfasser ein selbstverständlicher Teil des gesellschaftlichen Gemeinwesens werden. Die institutionelle Ermöglichung von Bildung wird als Aufgabe des Staates definiert, als besonders zu schützende Ressource im öffentlichen Raum, die nach einer gesetzlichen Absicherung verlangt. Die sich in der Schrift des Deutschen Ausschusses niederschlagende Tendenz, Bildung als zentralwertbezogenes Gut zu definieren, beruht darauf, dass in der damaligen Zeit die Partizipation an der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Handlungs- und Erfahrungschancen in anderen sozialen Welten tatsächlich sehr stark beeinflusst hat. *Die Partizipation an Bildung, sozialer Aufstieg und Förderung der demokratischen Kultur waren im damaligen kollektiven Bewusstsein der Deutschen eine Einheit.*

Noch bevor sich auch die Kultusministerkonferenz in ihren „Empfehlungen zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen" (1964) explizit zugunsten einer verstärkten Verberuflichung geäußert und erstmals Forderungen erhoben hat, die mit dem Merkmalskatalog klassischer Professionalisierungskonzepte weitgehend übereinstimmten (vg. Fink 1990:23), gab es Initiativen in Richtung eines länderspezifischen

Erwachsenenbildungsgesetzes. Die Forderung des Deutschen Ausschusses, im Bereich der Erwachsenenbildung gesetzliche Regelungen zu schaffen, trug bemerkenswerter Weise schon ein Jahr später ganz konkret Früchte: 1961 berief der niedersächsische Kultusminister eine „Studienkommission für Fragen der Erwachsenenbildung“ mit dem Auftrag ein, Empfehlungen für ein Gesetz zu erarbeiten. 1969 wurde das Niedersächsische Erwachsenenbildungsgesetz ratifiziert. Bis dahin hatte nur Nordrhein-Westfalen ein Finanzierungsgesetz für Volkshochschulen. Dem niedersächsischen Vorbild sind dann in den meisten anderen Bundesländern ähnliche Gesetze gefolgt (vgl. Raapke 1998). Mit der Schaffung der Ländergesetze war die finanzielle Absicherung der Träger unter Dach und Fach, und das ermöglichte Einrichtungen wiederum Planungssicherheit bei der Einstellung des schnell offenkundig werdenden Personalbedarfs. Vath drückt den engen Zusammenhang zwischen Ländergesetzen und dem Verberuflichungsschub so aus: „Bundesdeutsche Gesetze haben in den letzten Jahren dem beruflichen Status des Erwachsenenpädagogen ganz erhebliche Dienste geleistet und ihnen zu Einkommens- und Prestigepositionen verholfen, die sie ohne die gesetzgeberische Hilfe wohl kaum hätten erreichen können“ (Vath 1975:348).

Nachdem – metaphorisch gesprochen – die Saat in einem Bundesland aufgegangen war und Wurzeln in Gestalt eines Weiterbildungsgesetzes bekommen hatte, breitete sich die erfolgreiche Verberuflichung der Erwachsenenbildung in der gesamten Bundesrepublik aus. Die nächsten für den Professionalisierungsprozess der Erwachsenenbildung strategisch wichtigen bildungspolitischen Dokumente, welche das Ergebnis der bisherigen Entwicklung und zugleich Motor der zukünftigen Expansion darstellen, sind der „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970), der „Bildungsgesamtplan“ von 1973 sowie der „Strukturplan Weiterbildung“ aus dem Jahre 1975. Der Strukturplan sowie der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verabschiedete Bildungsgesamtplan werden in der einschlägigen Literatur als die für die Phase der Bildungsreform zentralen Dokumente eingeschätzt (vgl. Kuhlenkamp 1984).

Zwischen dem Erscheinen des im Jahre 1960 entstandenen ersten bildungspolitischen Dokument und dem 1970 vorgelegten Strukturplan entwickelte sich bei den bildungspolitischen Entscheidungsträgern der Konsens, dass die Hauptberuflichkeit der Erwachsenenbildung zwin-

gend zum Profil einer aufgeklärten und demokratischen Gesellschaft gehöre. Qualität und Quantität der an die Erwachsenenbildung herangetragenen Aufgaben ließen wohl auch keine andere Wahl. Allen war klar, dass mit neben- oder freiberuflichem Personal die hochgesteckten Ziele nicht realisierbar waren. Der Erwachsenenbildung und den diesbezüglichen Institutionen wurden vielfältige und außerordentlich weitreichende Aufgaben zugesprochen: Permanente berufliche Qualifizierung und Auffrischung früher erworbener Fähigkeiten, Behebung von Defiziten des Schulsystems, Realisierung von mehr Chancengleichheit, Stärkung der politischen Loyalität, Anhebung der Allgemeinbildung und Förderung der politischen Bildung. Die in den erwähnten Gutachten enthaltenen Absichtserklärungen produzierten demnach professionspolitisch den stillen, aber wirksamen Zugzwang der Rekrutierung von neuem Personal, wobei man sich an dem Niveau der damaligen pädagogischen Leitinstitution, nämlich der Schule, mehr oder weniger offen orientierte. Als prononcierteste Position unter allen Forderungen in den Dokumenten aus den 70er Jahren kann die Zielmarge gelten, dass die Erwachsenenbildung zu einem eigenständigen Sektor, zur *vierten Säule des Bildungssystems* ausgebaut werden müsse. Man argumentierte, dass die Vorstellung von der Zweiteilung des Lebens in die Phase des gesteigerten Lernens in der Schulzeit und der Jugend und des beruflichen Anwendens hinfällig geworden sei. Neue Lernarrangements seien nötig, was die folgerichtige Frage einschließt, welcher Typ von Pädagoge hierfür zuständig ist, welche Aufgaben er hat und über welche Qualifikationsmerkmale er verfügen soll. Anders als im Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 wird im Strukturplan das Erziehungs- und Bildungswesen als Ganzes betrachtet, d. h., es wird eine Gesamtsicht angestrebt, welche den Wechselbezügen zwischen den einzelnen Sub- und Teilsystemen Rechnung trägt und die Idee des lebenslangen Lernens, Chancengleichheit und den Kompensationsgedanken in den Vordergrund zu rücken versucht.

Die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche, insbesondere der Berufswelt, fungierte als der eigentlich dominante Bewegungsmechanismus des lebenslangen Lernens. Die Signatur des Reformprozesses aus professionstheoretischer Sicht ist jedoch nur dann angemessen zu erfassen, wenn die Verberuflichung der Erwachsenenbildung und ihre parallel verlaufende akademische Aufwertung (Stichwort: Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung) als zwei Seiten einer Medaille begriffen werden. In beiden Fällen handelt es sich um die

Varianten einer übergreifenden Strategie der Verwissenschaftlichung pädagogischer Institutionen und der darin geleisteten Arbeit (vgl. Weingart 1976). Insbesondere der Deutsche Bildungsrat hat eine solche Verwissenschaftlichung des Lehrens und des Lernens (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970:33ff.) unter mehrfachen Vorzeichen auf seine Fahnen geschrieben. So bedurften aus seiner Sicht nicht nur die Lehrinhalte und die Lehrmethoden einer systematischen Begründung und Ratifizierung durch die Wissenschaft; auch das Personal müsse via Aus-, Fort- und Weiterbildung der wissenschaftlichen Rationalität und Kontrolle unterworfen werden. In diesem Punkt gibt es aber auch die andere Unstimmigkeit und Ambivalenz in den Schriften des Deutschen Bildungsrates. Denn einerseits wurde die Auffassung vertreten, dass das zukünftig in der Erwachsenenbildung tätige Personal eine wissenschaftliche Ausbildung benötige und von der Laufbahngestaltung auch ein pädagogisches Studium erwünscht sei. Der sich in der damaligen Zeit formierenden Erziehungswissenschaft als denkbare Bezugsdisziplin wurden andererseits keine Definitionsmacht oder besonderen Zuständigkeitsrechte bei der Konzeptentwicklung einer solchen Ausbildung zugebilligt. Auf diese Weise wurden die Weichen dafür gestellt, dass die Erwachsenenbildung auch für Nichtpädagogen als potentielles Betätigungsfeld in Frage kam, dass sie also ihren bisherigen Charakter als Arena für berufsbiographische Schritte des Abstiegs, Umstiegs oder Aufstiegs behalten konnte. Neben der Hauptberuflichkeit der disponierenden und planenden Berufsrolle befürwortete der Deutsche Bildungsrat auch einen dosierten Stellenzuwachs der hauptberuflich tätigen Lehrer in der Weiterbildung. Dezidiert spricht er von Professionalisierung an einer Stelle, an welcher es um die Schaffung von Berufsbildern und Berufsgängen von Lehrern in der Weiterbildung geht, ohne sich auf präzisere Umsetzungsvorschläge festzulegen. Alles in allem herrschten ein gewisser Fortschrittsoptimismus und die damit verbundene Haltung vor, dass der Prozess der Verberuflichung nicht nur der Erwachsenenbildung, sondern auch der gesamten Gesellschaft diene. Vereinfachend kann die in dieser Zeit beobachtbare Professionalisierung auf zwei Faktoren reduziert werden: auf Akademisierung und auf Vermehrung der Stellen, wobei man von der Annahme geleitet wurde, dass diese beiden Faktoren gleichsam automatisch die Qualität und Quantität der Arbeitsleistungen optimieren werden.

Die im internationalen Rahmen in den 60er Jahren vorherrschende bildungspolitische Großwetterlage hat die eben skizzierte Dynamik

in der Entwicklung der Bildungsreform und den daraus erwachsenden professionspolitischen Nutzen für die Erwachsenenbildung flankiert und unterstützt. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern hat die Verberuflichung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik rasante Fortschritte gemacht. Während es auf der UNESCO-Konferenz in Montreal 1960 offenbar noch als unschicklich galt, den beruflichen Status des Erwachsenenbildners zu hinterfragen – auch im internationalen Maßstab galt Erwachsenenbildung als eine idealistische Betätigung –, veröffentlichte der Europarat schon sechs Jahre später eine Studie mit dem Titel „Workers in Adult Education". Diese Studie strahlt den Fortschrittsoptimismus der damaligen Zeit ebenso aus wie die – aus heutiger Sicht – vielleicht etwas überzogen wirkenden Erwartungen im Hinblick auf die Möglichkeit, aus den vorwiegend neben- und ehrenamtlichen Berufsrollen eine Profession zu formieren: „Adult education is not yet a profession, a recognised career, yet it seems on the point of becoming one" (Council for Cultural Co-Operation 1966:79).

Die in diesem Zitat zum Ausdruck kommende Aufbruchstimmung in Bezug auf die Professionalisierung zeigt, dass für das vorher nur landesweit sich formierende Machtpotential auch international ein Resonanzboden existierte. Das Legitimationspolster, das sich aufgrund des eben erwähnten Gleichklangs von bildungs- und gesellschaftspolitischem Konsens mit Blick auf die Bundesrepublik andeutete, hatte insofern weitreichende hochschul- und wissenschaftspolitische Konsequenzen, als es im Zuge des Aufbaus eines erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges, der auch den Schwerpunkt Erwachsenenbildung vorsah, zur Geltung kam und genutzt werden konnte. Unter Berücksichtigung der ersten Ideen und konzeptionellen Ansätze erstreckte sich „Der Weg zum Diplomstudiengang ‚Erziehungswissenschaft'" (Furck 1997) auf die Zeitspanne von 1952 bis 1969. Als am 20. März 1969, also ein Jahr vor der Veröffentlichung des eben zitierten Strukturplans, die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft" beschlossen wurde, wurde nicht nur das Interesse seitens der Kultusbürokratie und der Erziehungswissenschaft an einer Reform der Magister- und Lehrerausbildung befriedigt, sondern auch ein qualifikatorisches Fundament für die Besetzung von Stabsstellen und Führungsstellen im öffentlichen Dienst geschaffen. An ca. 40 deutschen Hochschulen ist seit Ende der 60er Jahre unter dem Dach des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft das Studium des Schwerpunktes Weiterbildung/Erwachsenenbildung mög-

lich. Die Errichtung einer Studienmöglichkeit gerade in diesen bewegten 60er Jahren darf – auch wenn sie mit vielen Risiken und Fehlern behaftet war (vgl. Nieke 1978) – als die wohl wichtigste disziplin- und professionspolitische Zukunftsinvestition in dieser Phase gelten. Dem Diplomstudiengang hat die Erziehungswissenschaft ihr Wachstum und ihre Bedeutung als die viertgrößte Disziplin an den deutschen Universitäten zu verdanken. Die universitäre Erziehungswissenschaft hat in dieser Zeit ihr geisteswissenschaftliches Erbe hinter sich gelassen und ein sozialwissenschaftliches Profil erworben. Lüders schreibt der Konstitution des Diplomstudienganges drei Funktionen zu:

1) Die berufspolitische Funktion zielt auf die Vermittlung beruflich verwertbaren wissenschaftlichen Wissens an zukünftige Praktiker;
2) die sozialpolitische Funktion besteht in dem Anliegen, dass durch die Gründung des Studienganges eine andere, nämlich reformorientierte Berufspraxis und die Expansion des Bildungssystems als ganzes gefördert werden sollten;
3) die wissenschaftspolitische Funktion zielte auf die Vereinheitlichung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft im Konzert der übrigen wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Lüders 1989:82).

Zum Zeitpunkt der Verabschiedung lagen keinerlei gesicherte Prognosen über den zukünftigen Bedarf an Diplompädagogen im Allgemeinen und an solchen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung im Besonderen vor. Über die institutionelle Entwicklung des Weiterbildungsbereichs gab es viele Mutmaßungen und, je nach politischer Richtung, unterschiedliche Zukunftsprognosen. Zudem fühlte sich die Berufspraxis übergangen, was an dem Tatbestand lag, dass kein Vertreter der in Frage kommenden fünf Berufsfelder in der Furck-Kommission ein Mitspracherecht hatte.[3] Ausschließlich auf professionspolitische Aspekte achtend, kann an dieser Stelle aufgrund der zeitlichen Distanz die Position vertreten werden, dass zumindest das in jedem Professionalisierungsprozess strategisch wichtige Problem der disziplinären Zuständigkeit – Welche akademische Fakultät betrachtet die Bildung des Erwachsenen und die Weiterbildung als ihre Domäne? – durch die Einrichtung von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung als teilweise gelöst betrachtet werden kann: Während die selbstorganisierte Bildung des Erwachsenen in der Lebenspraxis teilweise von anderen Teildisziplinen bearbeitet wird,

liegt die organisierte Erwachsenenbildung im Zuständigkeitsbereich der Erziehungswissenschaft, also nicht wie in der Weimarer Republik bei den Rechts-, Staats- und Sozialwissenschaften. Ohne den Aufbau des Studienganges und die Konsolidierung der Subdisziplin Erwachsenenbildung hätte es vielleicht eine Verberuflichung, aber sicherlich keine Professionalisierung der Erwachsenenbildung gegeben. *Ergebnissichernd lässt sich für die Jahre 1960 bis 1970 in gesellschafts-, bildungs- und wissenschaftspolitischer Hinsicht nahezu ein komplementärer Gleichklang der Interessen, Ziele und Anliegen feststellen, der – bei aller berechtigter Kritik in Einzelfragen – die Expansion der institutionellen Erwachsenenbildung stark gefördert hat.*

3.2 Die Entwicklung von der ‚Erntephase' in den siebziger Jahren bis zur Phase des Abklingens der Bildungsreform Anfang der achtziger Jahre

Das Machtpotential, welches zur Enaktierung und Aufrechterhaltung des Professionalisierungsprozesses notwendig war, ist weder allein aus dem gesellschaftspolitisch/soziokulturellen Kontext noch allein aus bildungspolitisch/wissenschaftspolitischen Konstellationen und erst recht nicht allein aus den juristischen Rahmenbedingungen, sondern aus dem Wechselspiel unterschiedlicher Faktoren zu erklären. Als zentrale Bewegungsmechanismen, die eher den kurzen, aber heftigen Prozess der Verberuflichung des hauptberuflichen Mitarbeiters mit planend-disponierenden Rollenanteilen bestimmt haben, lassen sich stark verkürzt (und der Argumentation vorgreifend) die folgenden nennen: *die Formierung und Vorantreibung einer reform- und fortschrittsorientierten Politik bis zu einem Stadium, welches zu einer partiellen juristischen Kodifizierung der Reformabsichten geführt hat, eine gegenüber Bildungsfragen empfängliche Öffentlichkeit sowie die Verwissenschaftlichung der pädagogischen Arbeit.* Die Ereignisse des nun einsetzenden Prozesses sind somit nicht *allein* der *Politik*, dem *Recht* und der *Wissenschaft* zuzurechnen, sondern vielmehr einer Art Interpenetrationszone (vgl. Münch 1984; Nittel 1996a) zwischen Bildungspolitik und Wissenschaftssphäre einerseits und der Berufskultur andererseits. Der erwähnte gesellschaftliche Resonanzboden, der die Verberuflichung der Erwachsenenbildung förderte und sich zwischen Beginn und Ende der 60er Jahre entwickelte, hat sich dann in der Folgezeit nicht nur ungemein günstig auf die Ausformulierung eines allerdings doch sehr stark auf die Volkshochschule fi-

xierten Berufsbildes und die Optimierung berufsbiographischer Chancen ausgewirkt, sondern auch zur Schaffung ganz neuer Institutionen geführt. In dem gleichen Maße, wie die mit Bildung befassten Institutionen als Organisationseinheiten größer wurden, neues Personal eingestellt wurde, also die Zahl der erwachsenenpädagogischen Ämter und Berufsrollen anstieg, fand auch auf der Seite der Nachfrage eine Expansion statt. Wichtig ist an dieser Stelle mit Blick auf den kollektiven Prozess auch der folgende Aspekt: Die in den erwähnten bundesdeutschen Gutachten und bildungspolitischen Stellungnahmen enthaltenen impliziten und expliziten Vorstellungen zur Verberuflichung wurden eine institutionelle Stufe tiefer aufgegriffen und konkretisiert, durch weitere Verlautbarungen und Empfehlungen operationalisiert, wobei die Forderungen und Positionen gewissen Reinterpretationen unterzogen und in Teilbereichen auch realisiert wurden. Diese Entwicklung trug dann dazu bei, dass die Konzepte der Verberuflichung sowohl mit den Erfordernissen der Träger (Volkshochschulen, Kirchen, Gewerkschaften) als auch mit der mittlerweile vorliegenden universitären Rahmenordnung auf lokaler Ebene abgeglichen wurden.

Dass die Institution Volkshochschule Vorreiter und zentrale Figur im Professionalisierungsprozess der 70er Jahre war, kann man an den zahlreichen Versuchen der Definition eines Berufsbildes ebenso ablesen wie an anderen professionspolitisch relevanten Stellungnahmen und Beschlüssen. Das wohl genaueste Dokument im Hinblick auf die Ausdifferenzierung von Berufspositionen und die Beschreibung ‚typischer Tätigkeiten' in der Volkshochschule ist das Gutachten „Volkshochschule" der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) aus dem Jahre 1973. Bereits ein Jahr zuvor hatte die nordrhein-westfälische Planungskommission die Aufgaben der hauptberuflichen Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung im Detail umrissen, aber der Einfluss des KGSt-Gutachtens war aufgrund der bundesweiten Verbreitung größer. Seine Kernbestandteile umfassen Leitung, pädagogische und fachwissenschaftliche Angebotsplanung, pädagogische Beratung und eigene Lehrtätigkeit, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit und pädagogische Organisation; diese Bestandteile tauchen in ähnlicher oder modifizierter Form in anderen Katalogen über die Tätigkeitsschwerpunkte von hauptberuflich beschäftigten Erwachsenenbildner/innen immer wieder auf (vgl. Wittpoth 1987:88). Detailliert werden einzelne Tätigkeiten beschrieben, wie etwa pädagogische Planung und Organisation, Arbeiten für Lehrver-

anstaltungen, pädagogische Beratung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit oder das „Studium und Auswertung von Grundsatzliteratur, von Erfahrungsberichten, Statistiken und Analysen (z. B. Infrastrukturdaten, Bildungs- und Kulturdaten, Gebietsentwicklungsdaten)“ (KGSt 1973:31). Selbst die Leitungsaufgaben in der Erwachsenenbildung, die in den 90er Jahren eine deutliche Aufwertung erfahren haben (vgl. Nuissl 1996), sind hier bereits aufgelistet. Neben dem KGSt-Gutachten und der „Gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz und des Städtetages zur Berufsposition der Erwachsenenbildner“ haben die 1994 in 7. Auflage vorliegenden „Blätter zur Berufskunde“ über „Leiter/innen und pädagogische Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen“ die Definition des Berufsbildes von Erwachsenenbildner/innen bis heute stark bestimmt. Die professionellen Kernaktivitäten implizieren ein multifunktionales Profil, wobei sich die Aufgaben auf den gesamten Arbeitsbogen (vgl. Strauss 1985), also die Erstellung des Programmangebotes, die Begleitung, Beratung und Betreuung des lehrenden Personals im Zuge der Durchführungsphase und die Evaluation des Programms, erstreckten. Ausgehend von den Gutachten der 60er Jahren bis zu den hier angesprochenen Dokumenten zeichnet sich ein ‚roter Faden‘ ab: Während in den 60er Jahren die gesellschafts- und bildungspolitischen Basisargumente geliefert wurden, fand in den 70er Jahren eine Art berufspolitischer Transfer im Sinne der Profilbildung einer Berufsrolle statt.

Sowohl das KGSt-Gutachten, das nordrhein-westfälische Dokument wie auch die von Tietgens verantworteten „Blätter zur Berufskunde“ über Leiter/innen und pädagogische Mitarbeiter/innen demonstrieren gegenüber nicht-pädagogischen Fachkulturen in Fragen der Rekrutierung des Personals und der Beschäftigung in der Erwachsenenbildung eine gewisse Offenheit. Diese Bereitschaft zur Fremdrekrutierung gegenüber pädagogisch handlungsfähigen Fachleuten erscheint unter zwei Aspekten erwähnenswert: Machtstrategisch signalisiert dies an die Adresse anderer akademischer Berufe gerichtet insofern eine ‚weiche Strategie‘ der Verberuflichung, als – im Gegensatz zur erfolgreichen Professionalisierungsstrategie in anderen Feldern – von einer Tendenz der Exklusion bzw. Verdrängung fremder Berufsgruppen Abstand genommen wurde. Dass eine erziehungswissenschaftliche Definitionshoheit in Fragen der Erwachsenenbildung weder erwogen noch beansprucht wurde, mag wissenschaftspolitisch ein Zeichen der Zurückhaltung und Bescheidenheit sein, professionspolitisch stellt dieser Umstand möglicherweise auch ein

Indiz für einen schwach entwickelten Durchsetzungswillen dar. Hinter dieser Offenheit gegenüber anderen Berufsgruppen verbarg sich auf der berufspolitischen Ebene eine zweite Botschaft, nämlich die, dass den angehenden Absolventen des kurze Zeit zuvor errichteten grundständigen Studiengangs signalisiert wurde, dass sie gegenüber Mitgliedern anderer akademischer Berufe im angestammten Berufsfeld keineswegs Vorteile genießen. Da in der Erwachsenenbildung auch nicht-pädagogisches Wissen in Form von wissenschaftlichen Fachwissen oder anderen Formen des Sonderwissens eine strategisch wichtige Rolle spielt, trug diese Bereitschaft zur Fremdrekrutierung dazu bei, die im Berufsfeld tätigen Fachexperten aus nicht-pädagogischen Fachkulturen zu integrieren.

Die eben genannten Verlautbarungen und Stellungnahmen zur Profilierung der Berufsrolle des hauptberuflich tätigen Mitarbeiters trafen auf ein empfängliches Berufsfeld. Die gestiegene Bildungsnachfrage und der Ausbau der Institutionen schufen einen beträchtlichen Personalbedarf, der aufgrund des damals noch großen finanziellen Spielraums der öffentlichen Hand gedeckt werden konnte. Rapide gingen die Besucherzahlen schon in den 60er Jahren in die Höhe, und auch in den 70er Jahren setzte sich diese Tendenz fort, so dass sich die Gesellschaft genau in jene Richtung zu entwickeln schien, die die Propheten des lebenslangen Lernens vorhergesagt hatten. Mehr Besucher bedeuteten Legitimationsgewinn im Hinblick auf den Ausbau des Personalbestandes. Die Erwachsenenbildung vollzog, was die Teilnehmer/innen-Zahlen, die institutionelle und die berufspolitische Infrastruktur angeht, demnach ein Handlungsschema des kollektiven Aufstiegs. Einige Daten sollen dies verdeutlichen: Während im Jahre 1953 noch circa 1,3 Millionen Bundesbürger die Volkshochschulen besucht haben, waren es 1974 immerhin schon 3,5 Millionen. Die Expansion des Personals entsprach zwar nicht genau diesem dramatischen Nachfragezuwachs, doch zumindest ist eine proportionale Abhängigkeit zwischen den Größen Teilnehmerzahlen, kurz- und längerfristige Bildungsangebote und Personalbestand feststellbar. So führt Tietgens (1973) aus, dass sich die Zahl der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter zwischen 1967 und 1972 im Volkshochschulbereich auf 550 erhöht habe; man könne, so das Ergebnis seiner Recherche, von einer durchschnittlichen Steigerungsrate von jährlich 20% sprechen. Mit Blick auf die gesamte Weiterbildung glaubt Tietgens in den 70er Jahren die Angaben einzelner Träger in den Bundesländern dahingehend zusammenfassen zu können, „dass alle Institutionen zusammen bisher

etwa eine doppelte Anzahl hauptberuflicher Mitarbeiter angestellt haben" (ebenda:142). Präzise Zahlen liegen sowohl auf Bundes- und Landesebene bei den Volkshochschulen vor: Waren 1963 in Hessen nur 28 hauptberufliche Leiter und pädagogische Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen beschäftigt, so arbeiteten 1979 bereits 186 Personen in den entsprechenden Positionen; ähnlich steil gingen die Zahlen des nebenberuflichen Personals in die Höhe: Waren es im Jahre 1963 noch 2.048 Kursleiter/innen, so belief sich die Zahl 1979 bereits auf 10.824.

Solche Daten werfen die Frage auf, wie sich die Entwicklung in den 70er Jahre genau gestaltet hat und ob die expansive Verberuflichung in den 80er Jahren dann fortgesetzt werden konnte. Die einzig verlässliche Statistik im Weiterbildungsbereich (in diesem Zeitraum), nämlich die des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, weist für Mitte bis Ende der 70er Jahre – bezogen auf die gesamte Bundesrepublik – beeindruckende Steigerungsraten aus, und zwar sowohl was die Zahl der hauptberuflichen Leiter als auch die der hauptberuflich tätigen Mitarbeiter angeht. Waren 1969 erst 310 hauptberuflich tätige Leiter/innen und pädagogische Mitarbeiter/innen angestellt, so belief sich die Zahl 1979 bereits auf 1.596. Auch nach 1980 reißt der Aufwärtstrend nicht ab, immerhin konnte 1983 bereits die Zweitausender-Marge übersprungen werden. Dies entspricht, bezogen auf den Zeitraum 1969 bis 1979, einer Verfünffachung des Personals.

Da diese Daten sich ausschließlich auf den Volkshochschulbereich beziehen und keine Informationen über neue Einrichtungen bieten, müssen sie – um eine Verengung des Blicks auf die Weiterbildungslandschaft zu vermeiden – durch zusätzliche Erläuterungen ergänzt werden. Mit der Verabschiedung von Ländergesetzen, welche die Freistellung von Arbeitnehmern zum Zweck des Bildungsurlaubs vorsahen, wurde für Erwachsenenbildner eine ganze Reihe neuer Beschäftigungsoptionen eröffnet. Insbesondere im gewerkschaftlichen Bereich und bei den parteinahen Stiftungen gab es einen Zuwachs an hauptberuflichen Stellen; auch die Herausbildung eines neuen pädagogischen Rollenprofils, des ‚Teamers', kündigte sich in dieser Zeit an. Der nebenberufliche Teamer arbeitete in einem Anregungsmilieu, das für viele ein berufsbiographisches Motiv schuf, um in der außerschulischen Jugendbildung oder in der Erwachsenenbildung hauptberuflich tätig zu werden. Parallel zum Ausbau der Angebote von Seiten etablierter Einrichtungen wurden neue Einrich-

tungen im sogenannten Alternativbereich gegründet. So nahm 1973 – um ein Beispiel zu nennen – ein durch die Initiative von Paul Röhrig eingerichtetes Volkshochschulheim, in dem Arbeiter/innen und Student/innen gemeinsam leben und lernen sollten, seine Arbeit auf. Zunehmend öffneten sich auch die Universitäten gegenüber den Anliegen der Erwachsenenbildung, und das bedeutete, dass die insbesondere an Reformuniversitäten und später auch an anderen Hochschulen geschaffenen Kontaktstellen und anderen Weiterbildungseinrichtungen Personalbedarf anmeldeten. Auch die ausgeweiteten Angebote auf den Gebieten Fernunterricht und Nachholen von Bildungsabschlüssen riefen in den einschlägigen Institutionen einen Bedarf an neuen Stellen hervor. Die Erwachsenenbildung begann sich in dieser Zeit in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Subsystemen einzunisten. So zog zum Beispiel das Konzept der ‚inneren Führung' bei der Bundeswehr einen großen Mehrbedarf an politischer Bildung nach sich, und einzelne Landesverbände der Volkshochschulen kooperierten mit der Bundeswehr auf diesem Gebiet (vgl. Rohlmann 1991). Die Erwachsenenbildung begann sich in ganz ungewohnten Feldern, wie beispielsweise im Strafvollzug, auszubreiten. Intermediäre Einrichtungen, die den Prozess der Verberuflichung und der Verwissenschaftlichung sachkundig begleiten und die dabei auftretenden Folgeprobleme abfedern sollten, wurden notwendig und – da das Geld dafür damals vorhanden war – auch gegründet. Intermediäre Einrichtungen haben die Funktion, nicht nur zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern auch zwischen Berufspraxis und Politik zu vermitteln. Sie dienen als eine Art Denkfabrik und bieten multifunktionale Support- und Servicedienste an (Fortbildung, Entwicklung innovativer Konzepte, didaktische Entwicklungsforschung). 1978 begann in Nordrhein-Westfalen das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung mit seiner Arbeit; und ungefähr im gleichen Zeitraum wurde die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes wissenschaftspolitisch aufgewertet, indem sie in den Kreis der sogenannten Blaue-Liste-Institute, der von Bund und Ländern gemeinsam finanzierten Serviceeinrichtungen, aufgenommen wurde. Insbesondere der Ausbau solcher intermediären Institutionen deutet auf eine Verstetigung der Verwissenschaftlichung und auf die steigende Komplexität des Berufsfeldes und die Vermehrung von mit Weiterbildungsaufgaben betrauten Berufsrollen hin.

Faktisch vollzogene Verberuflichung und die publizistische Begleitung und Reflexion der diesbezüglichen Schritte sind zwei ganz ver-

schiedene Realitätsebenen, die nicht zwingend miteinander korrespondieren müssen. So ist seit Mitte der 70er Jahre auf dem Veröffentlichungsmarkt, für manche überraschend, eine deutliche Abnahme der Publikationen zum Thema Verberuflichung und Professionalisierung zu registrieren. Dieser Rückgang ist durch Recherche belegt (vgl. Fink 1990). Offensichtlich war der Reflexions- und Legitimationsbedarf schwächer geworden, so dass sich die Diskussion auf die Reproduktion ähnlich gelagerter Argumente zugunsten der Hauptberuflichkeit in der Erwachsenenbildung beschränken konnte. Da in den 70er Jahren so viele hauptberufliche Mitarbeiter/innen eingestellt wurden wie nie zuvor und nie danach, bestand also ein echter Handlungs- und in geringerem Maße ein Reflexions- und Legitimationsbedarf. *Über Professionalisierung wurde nicht mehr reflektiert, sie wurde faktisch vollzogen.*

Würde man Professionalisierung nur auf die Zunahme hauptberuflicher Stellen, die Aufwertung des beruflichen Status und die Optimierung ähnlich gelagerter formaler Merkmale einengen, so könnte man die eben dargelegte Entwicklung ohne jede Relativierung als Erfolgsgeschichte betrachten. Den Verberuflichungsprozess in dem hier in den Blick genommenen Zeitrahmen als berufspolitischen Fortschritt zu charakterisieren schließt selbstverständlich die Berücksichtigung seiner Schattenseiten keineswegs aus. Der Versuch einer abgewogenen Betrachtungsweise mündet in die These, dass es sich hier um einen Verberuflichungsprozess handelt, der neben der Verwissenschftlichung und der Expansion der Anbieter auch zu einem beträchtlichen Wachstum des haupt-, neben- und freiberuflichen Personals geführt hat; andererseits weist er aber auch das Merkmal eines reduzierten und eindimensional ausgerichteten Professionalisierungsprozesses auf. Ein Indiz für diese Behauptung ist, dass neben den stellenpolitischen Aspekten die Dimension des Berufshandelns selbst, also Fragen der Professionalität, weitgehend ausgeklammert wurde. Darüber hinaus – und das steht mit dem zuvor genannten Punkt in enger Beziehung – konnte in vielen Debatten die Dominanz politischer Erwägungen, eine Art ‚Überpolitisierung' beobachtet werden. In den 70er Jahren entstand nämlich nicht nur die Vorstellung, Erwachsenenbildung auf die Arbeit der Volkshochschulen oder anderer großer Träger zu reduzieren; parallel dazu gab es auch Versuche, sie normativ auf emanzipatorische Bildungsarbeit oder auf ‚Arbeiterbildung' einzuengen. Die in dieser Zeitphase aufgrund des Stellenzuwachses anstehende und durchaus erwartbare Konstitution einer organisierten Be-

rufskultur wurde durch Abgrenzungsrituale und politisches Lagerdenken erschwert. Die Überfokussierung auf Politik und die damit einhergehende Indifferenz gegenüber der Empirie der alltäglichen Arbeit blockierten den Aufbau eines inneren Commitments gegenüber der Dignität erwachsenenpädagogischen Handelns jenseits einer bloßen Rhetorik der Gesinnung. Die Einigung auf professionelle Standards und der Austausch praktischer Erfahrungen traten gegenüber ideologisch gefärbten Grabenkriegen über die richtige politische Strategie in den Hintergrund. Das erklärt, warum in den Debatten von ‚Professionalisierung' als Kürzel für eine ideologisch unterfütterte Strategie der Verberuflichung, aber so gut wie nie von ‚Professionalität' als Synonym für die Kontingenz des alltäglichen Berufshandelns die Rede war. Die damals schon virulente, professionstheoretisch allerdings kaum thematisierte Vielfalt der Erwachsenenbildungspraxis in Vereinen, Kulturinitiativen, bei Stiftungen und Berufsverbänden bis hin zur politischen Bildung bei der Bundeswehr ist Ausdruck der bis heute anhaltenden Zersplitterung der Berufskultur. Die Praktiker richteten ihre berufliche Programmatik und ihre handlungsorientierenden Deutungsmuster nicht an einem durch die gemeinsame wissenschaftliche Sozialisation geprägten Berufsverständnis aus, sondern reproduzierten die institutionellen Selbstbeschreibungen der Träger oder die normative Programmatik eines bestimmten pädagogisch-politischen Lagers. Ein Indiz für die Vereinseitigung von Politisierungstendenzen und die Ausklammerung beruflicher Realabläufe in den 70er Jahren liefern die damals vorherrschenden Erfolgsmaßstäbe: Der Erfolg von erwachsenenpädagogischer Arbeit wurde weniger nach Maßgabe klientenorientierter Kriterien bemessen, also etwa unter dem Aspekt, inwieweit der Erwachsenenbildner den Teilnehmer/innen dazu verholfen hat, ihre Lerninteressen und -bedürfnisse zu befriedigen und ob er sie zu gesteigerten Reflexionsleistungen stimuliert hat. Ausschlaggebend war etwas ganz anderes, nämlich, ob die Teilnehmer/innen durch das Bildungserlebnis mobilisiert werden konnten, aktiv an der Transformation des gesellschaftlichen Status quo mitzuarbeiten. Erwachsenenbildung galt aus der Sicht der emanzipatorischen Bildungsarbeit als ein probates Mittel zur Realisierung eines außerhalb des pädagogischen Sinnsystems formulierten Zwecks. Damit wurde die zuvor unter bildungspolitischem Vorzeichen gewonnene Affinität der Bildung des Erwachsenen gegenüber einer zentralwertbezogenen Leistung konterkariert. Der Zentralwertbezug (Gesundheit, Recht, Bildung) schöpft aus sich selbst heraus sein Legitimationspotential, und jede Bezugnahme auf andere Rationalitäten zieht Geltungs-

einbußen nach sich. Die politische Unabhängigkeit, die das Professionsparadigma aufgrund einer abstrakten Gemeinwohl- und Klientenorientierung strikt erfordert, war mit der Neigung, die pädagogische Welt nach ihren befreienden oder ihren herrschaftssichernden Funktionsprinzipien abzusuchen, kaum vereinbar. Selbst eine Position wie die, dass die Professionstheorie von Parsons eine verdeckt antikapitalistische Tendenz beinhaltet (vgl. Brunkhorst 1992), hätte wegen der simplifizierenden Rezeption marxistischer Theorien und der ritualisierten Ablehnung des Strukturfunktionalismus kaum Gehör gefunden. Gieseke vertritt sogar die Position, dass „die hohe politische Außenorientierung, die von den Berufsvertretern bewusst und fraglos als inhaltlicher Kern des eigenen Tuns übernommen wurde, mitentscheidend für die nicht gelungene professionelle Entwicklung ist" (Gieseke 1994a:295).

Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre schienen die antiprofessionellen Affekte, die vereinzelt von Vertretern der akademischen Erwachsenenbildung artikuliert wurden, durch den Aufschwung der sozialen Bewegungen neue Nahrung zu erhalten. Wissenschaftskritik und Skepsis gegenüber den immer weiter ausufernden Expertenkulturen waren nun angesagt, ohne dass dies jedoch den weiterhin dominanten kollektiven Prozess der Verberuflichung nachhaltig irritiert hätte. Die aufblühende Friedens-, Umwelt- und Anti-Atomkraft-Bewegung schien für kurze Zeit das ideale Anwendungsgebiet einer „substantiellen Professionalität" darzustellen. Diese bedeutete, den Beruf als „verantwortungsvolle Selbstverwirklichung" zu begreifen und das diesbezügliche Handeln nach dem Modell des von Gramsci entworfenen „organischen Intellektuellen" auszurichten (vgl. Alheit/Tietgens 1988). Die für den weiteren Verberuflichungsprozess wirklich schicksalsträchtigen und nachhaltigen Entscheidungen und Fakten wurden auf einer anderen Bühne als der der akademischen Debatte getroffen. Als die eigentlich zentralen Protagonisten der Bildungspolitik erwiesen sich die Finanzminister, die schon früh vor der Nichtbezahlbarkeit der Reformen warnten. Doch auch der sich bereits in den 70er Jahre andeutende bildungspolitische Roll-back trug keineswegs dazu bei, dass die mit den sozialen Bewegungen verbundenen Innovationspotentiale zurückgedrängt wurden und eine weitere Institutionalisierung des lebenslangen Lernens verhindert worden ist. *Neben dem weiteren Ausbau der Zertifikatsangebote fand auf der Ebene des erwachsenenpädagogischen Mainstream eine Art zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung im Professionalisierungsprozess statt*: Vor dem

Hintergrund eines ungebrochenen Interesses an Bildungsangeboten wurden neue Konzepte für Behinderte, Arbeitslose, alte Menschen und andere gesellschaftliche ‚Problemgruppen' entwickelt. Obwohl das Modell des planend-disponierenden hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiters nach wie vor das Orientierungszentrum der professionstheoretischen Diskussion blieb, kristallisierten sich mit der Zielgruppendiskussion zunehmend auch spezialisierte Fachkulturen heraus, die auf dem Eigensinn der durch die jeweilige Zielgruppe (und deren Interessen und Bedürfnissen) geprägten Arbeit insistierten. Schließlich kam es in dieser Phase auch zu einem engen Schulterschluss von Frauenbewegung und Frauenbildung, und von dieser Seite wurde immer wieder auf das Skandalon hingewiesen, dass in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung faktisch Frauenbildung betrieben wird, ohne dass die Frauen – vor allem in Leitungsfunktionen – angemessen in den Institutionen verankert wären. Obwohl dies den Betroffenen nicht immer bewusst war, nutzten die etablierten Einrichtungen das inhaltliche und formale Kreativpotential des sogenannten Alternativbereichs für ihre Zwecke: So wurden Anregungen aus der stadtteilbezogenen Kulturarbeit nun auch von den etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufgenommen, Gesundheits- und Umweltbildung begannen sich in den Volkshochschulen als neue Felder zu etablieren. Angebote, die eine Anpassung an die neuen Technologien ermöglichten oder in anderer Weise zur beruflichen Bildung beitrugen, wurden weiter ausgebaut. In dieser Zeit gelang es den ersten privaten Bildungsanbietern vermehrt, sich in gängigen Bereichen wie dem Fremdsprachenlernen auf dem Markt zu platzieren.

In Erinnerung an die Wachstumsraten und die reformerische Aufbruchsstimmung der 70er Jahre begannen Anfang der 80er Jahre die großen Bildungsträger und jene Experten, die deren Interessen vertraten, den ins Stocken geratenen personalpolitischen Ausbau zu kritisieren. Die staatlichen Ausgaben für Erwachsenenbildung wurden empfindlich gekürzt, aber es wäre verfehlt, die Verberuflichung der Erwachsenenbildung ausschließlich an den finanziellen Zuwendungen des Wohlfahrtsstaates festzumachen. Trotz einiger zahlenmäßiger Einbrüche konnte in berufspolitischer Hinsicht von einem Ende des Wachstums keine Rede sein. Sowohl in institutioneller Hinsicht als auch auf der Ebene des Angebots- und Nachfragevolumens und der Zahl der hier tätigen Personen ging es mit der Berufskultur durchaus voran. Die nicht zu ignorierende negative bildungspolitische Stimmung Anfang der 80er Jahre mag mit

dem Rückgang der Zuwendungen an bestimmte Träger zusammenhängen; der Prozess der faktischen Verberuflichung und der stellenpolitischen Expansion ging jedoch weiter. Noch in den 80er Jahren wuchs sogar die Zahl der hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildner weiterhin, wenn auch nicht mehr so stark wie zehn Jahre zuvor: 1989 belief sich die Zahl der hauptberuflichen Leiter auf 500 (1979: 396), die der festangestellten pädagogischen Mitarbeiter auf 1.683 (1979: 1.200) und die der Projektmitarbeiter auf 1.482 (1979: keine Angaben). (Erst Anfang der 90er Jahre – das kann vorgreifend gesagt werden – fanden dann in der Folge der deutschen Wiedervereinigung gravierende Einbrüche im Personalbestand der Volkshochschulen statt.) In einigen Ländern versuchte man das insbesondere in den 80er Jahren virulente Problem der Lehrerarbeitslosigkeit dadurch zu bearbeiten, dass man die arbeitslosen Pädagogen gleichsam in die Erwachsenenbildung umleitete. Die quantitative Expansion des Personals – unabhängig davon, dass es sich um festangestellte Quasi-Beamten handelte – beruhte vor allem darauf, dass viele Institutionen immer mehr Mitarbeiter befristet und projektfinanziert einstellten. Mit dem Aufschwung der AFG-finanzierten Weiterbildung wuchsen quantitativ die Beschäftigungsoptionen nochmals, obgleich in manchen Bereichen mit Blick auf die tatsächlichen finanziellen, sozialen und versicherungstechnischen Arbeitsbedingungen eine Art *Proletarisierung des Weiterbildungspersonals* stattfand.

Charakteristisch für die Lage der Erwachsenenbildung dürfte das Phänomen sein, dass nicht die Betroffenen selbst ihren Unmut über den Ist-Zustand des Weiterbildungspersonals artikulierten, sondern die Vertreter der Wissenschaft und der Organisationen. Doch die tiefere Ursache für die damals vorherrschende Klage von Seiten der Träger und Einrichtungen schien nicht unbedingt die faktische Situation, sondern vielmehr das endgültige Obsolet-Werden des für den kollektiven Prozess der Verberuflichung verantwortlichen Bewegungsmechanismus zu sein: nämlich *die Einheit von bildungspolitischem und gesellschaftspolitischem Reformwillen, die Verwissenschaftlichung und eine der klassischen Bildungsidee aufgeschlossene Öffentlichkeit.*

Anfang der 80er Jahre war dieser Bewegungsmechanismus nicht mehr funktionsfähig, weil sowohl der bildungspolitische als auch der gesellschaftliche Reformwille erlahmte. Dass das Projekt der Bildungsreform verbraucht war, hatte weniger mit dem Regierungswechsel 1992

zu tun als vielmehr mit Ursachen komplexerer Natur. So wurde der alte Mechanismus, der die Bewegung der Erwachsenenbildung bestimmte, durch einen neuen ausgetauscht. Zum einen setzte sich nun vollends die Tendenz durch, sozial- und arbeitspolitische Problemlagen in pädagogische umzudefinieren, daraus institutionelle Handlungsbedarfe bei den Bildungsträgern und Einrichtungen abzuleiten und diese wiederum als Begründung für die Rekrutierung von neuem Personal zu nutzen. Zum anderen verstärkte sich der unterhalb der Schwelle der öffentlichen Aufmerksamkeit längst begonnene kollektive Prozess, dass die Erwachsenenbildung gleichsam aus ihren angestammten Einrichtungen auswanderte, in ungewohnte Segmente des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhangs eindrang, so dass für eine nicht unbeträchtliche Zahl angehender Erwachsenenbildner/innen sukzessiv neue Handlungsfelder entstanden sind. In diesen Kontext ist auch der dann später vollzogene Ausbau der betrieblichen Bildungsarbeit einzuordnen. Tatsache ist, dass Anfang der 80er Jahre der Geldfluss in Richtung Erwachsenenbildung nicht mehr so reibungslos war und in der Öffentlichkeit der reformpolitische Konsens aufgekündigt wurde.

Auf den Verberuflichungsprozess besonders nachhaltig ausgewirkt haben sich die seit der ersten Hälfte der 80er Jahre beobachtbare weiterbildungspolitische Rücknahme der öffentlichen Verantwortung und der Verlust eines institutionellen Zentrums eben dieser Professionalisierung, was eng mit der veränderten Rolle der Volkshochschule innerhalb der weiterbildungspolitischen Landschaft zusammenhängt. Ein wichtiges Dokument in der damaligen Bildungspolitik in Deutschland ist der Bericht der baden-württembergischen Kommission Weiterbildung von 1984. Dieses Dokument markierte einen Wendepunkt, nicht nur weil „es den Neubeginn einer eingeschlafenen weiterbildungspolitischen Debatte darstellte“ (Dröll 1998:8), sondern weil es auch eine implizite Abwertung berufspolitischer Belange vollzog. Dass der Bericht aus der Sicht der erwachsenenpädagogischen Berufspolitik auf keine sonderlich positive Resonanz stieß, hängt nicht nur damit zusammen, dass dem Weiterbildungspersonal in der Textfassung nur eine halbe Seite gewidmet wurde, sondern auch mit der Konservierung des berufspolitischen Status quo: Wegweisende, auf die Förderung des Berufshandelns abzielende Positionen fehlen in dem Bericht ebenso wie die Unterstützung der Professionalisierung des mikrodidaktischen Handelns. Hinzu kommt, dass hier eine erste vorsichtige Abkehr von der bislang immer betonten öffentlichen Ver-

antwortung der Erwachsenenbildung vollzogen wird, indem beispielsweise vor einer wettbewerbsverzerrenden staatlichen Förderung gewarnt, auf der Pluralität der Träger und Angebote insistiert und eine Stärkung des Subsidiaritätsprinzips gefordert wird. Der Bericht markiert insofern eine Zäsur, als der Marktcharakter von Weiterbildung zum ersten Mal akzentuiert, eine „Reprivatisierung der Weiterbildung" (Strunk) angedeutet und der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung nur der Status eines Segmentes unter anderen zugebilligt wurde. Dies hatte, wie sich später zeigen wird, gravierende Konsequenzen für die weitere Verberuflichung. Das Gutachten hat für die 80er Jahre symptomatischen Charakter, weil es den Verlust der positiven Strahlkraft der Verberuflichung ausdrückt und das Brüchig-Werden der üblichen Legitimationsmuster und Begründungsfolien für das Argument ‚Hauptberuflichkeit' signalisiert.

Die politischen Rahmenbedingungen für den Transfer des in quantitativem Sinne durchaus einträglichen Verberuflichungsprozesses in einen qualitativ hochwertigen Prozess der Steigerung von Professionalität, der zu einer Optimierung aller didaktischen Handlungsebenen hätte beitragen können, waren Mitte der 80er Jahre nicht sonderlich günstig. Der Staat begann im Bereich der Weiterbildung sich zunehmend als Moderator und weniger als zielgerichteter Gestalter zu definieren. Mehr und mehr zeichneten sich die Konturen eines Weiterbildungsmarktes ab. Dass die Volkshochschulen bisher die Funktion eines Barometers hatten, an dem der Fortschritt der Professionalisierung abgelesen werden konnte, lenkt die Aufmerksamkeit auf den Punkt, dass die bisherige Verberuflichung zumindest bildungspolitisch und juristisch an ein Zentrum gebunden war. Dass mit der in den 80er Jahren einsetzenden Diversifikation und Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung und der sozialpolitischen Funktionalisierung der Weiterbildung die Professionalisierung ihr organisatorisches Kraftzentrum verlor, war für den weiteren Hergang der Verberuflichung von entscheidender Bedeutung.

Ergebnissichernd lässt sich Folgendes sagen: Das prägende Bewegungsprinzip für die Entwicklung der Weiterbildung in den 70er Jahre im Allgemeinen und für die Verberuflichung im Besonderen, nämlich Weiterbildungspolitik als staatsorientierte Reformpolitik zu betreiben und die Berufskultur davon profitieren zu lassen, wurde spätestens in der Mitte der 80er Jahre endgültig obsolet. Nicht mehr die reform- und fortschrittsorientierte Politik, ihre juristische Kodifizierung in Gestalt der

Weiterbildungsgesetze und die Verwissenschaftlichungsschübe bestimmten von nun an die Verberuflichung, sondern andere Mechanismen. Im Einzelnen haben die folgenden Faktoren zur Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Neupositionierung der Weiterbildung und zu einer Modifikation der bisherigen Verberuflichung beigetragen: die gesellschaftliche und politische Aufwertung der beruflichen und der betrieblichen Bildung, die sozial- und arbeitsmarktpolitische Instrumentalisierung von Weiterbildung, die Rücknahme von staatlicher Verantwortung, die Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes und schließlich die deutsche Wiedervereinigung.

3.3 Vergleich zwischen der Weimarer Republik und der Zeit der Bildungsreform

Sowohl der Phase der Weimarer Republik als auch der Zeit der Bildungsreform wird in der professionstheoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung eine besondere Aura und bildungspolitische Relevanz zugeschrieben. Der kritische Vergleich dieser beiden besonders ausgewiesenen Phasen der Geschichte der Erwachsenenbildung erfolgt in der Absicht, etwas mehr Abstand gegenüber impliziten Beurteilungs- und Bewertungsrastern zu erlangen, die – gewollt oder ungewollt – nicht selten dazu führen, den Aufbruch in der Weimarer Republik bzw. den Elan aus der Ära der Bildungsreform mit der wesentlich nüchterneren Normalität des Verberuflichungsprozesses vor und nach diesen beiden Zeiträumen gleichzusetzen.

Mit Blick auf die Entwicklung in der Bundesrepublik kann aus den bisherigen Überlegungen die These einer historischen Ausnahmekonstellation abgeleitet werden. Trotz Differenzen in Grundsatzfragen hat sich hinter dem Rücken von konkurrierenden bildungspolitischen Akteuren ein kleinster gemeinsamer Nenner zwischen den auf mehr Chancengleichheit und Selbstverwirklichung insistierenden Kräften und denen herausgebildet, die auf eine bessere Ausnutzung der Qualifikationspotentiale der Arbeitnehmer im Zuge der Erwachsenenlebens setzten. Zum anderen – und das unterstreicht die These von der historischen Ausnahmesituation – kristallisierte sich die Trias aus reformorientierter Politik, deren rechtlicher Abfederung und der Konstitution einer wissenschaftlichen Disziplin zeitgleich mit dem Höhepunkt des gesellschaftlichen Wandlungsprozesses heraus, den man auch als kulturellen Erneue-

rungsprozess bezeichnen könnte. Der Slogan „Mehr Demokratie wagen“ und die Durchsetzung einer neuen Ostpolitik, Liberalisierungsschübe in den zwischenmenschlichen Verkehrs- und Umgangsformen, die Durchbrechung von Tabus von Seiten der Studenten- und der Frauenbewegung und die gleichzeitige Adaption einer demokratischen, diskursorientierten Kultur, die beginnende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus – all diese Stichworte vermitteln nur einen vagen Eindruck von der Dynamik und der Aufbruchstimmung, die diesen Prozess der kulturellen Erneuerung und der Bildungsreform begleitet hat.

Das zur Durchsetzung der Hauptberuflichkeit notwendige Machtpotential hätte nicht mobilisiert werden können, wäre kein Konsens der sonst auseinander driftenden Interessenlagen und konkurrierenden Akteure (Wirtschaft, linke Milieus) zustande gekommen. *Dieses Machtpotential war kraftvoll genug, um die Hauptberuflichkeit der planend-disponierenden Berufsrolle durchzusetzen; es erwies sich aber als zu schwach, um die Durchsetzung der Verberuflichung des nebenberuflichen Handelns voranzutreiben.* Für die Bundesrepublik kann generell eine Verberuflichung von oben nach unten festgestellt werden: Wurden zunächst (teilweise noch vor der großen Verberuflichungswelle) die Leitungspersonen in feste Anstellungsverhältnisse übernommen, dann die Berufsrollen des planend-disponierenden Personals ausgebaut und in Hauptberuflichkeit überführt, gab es schließlich auch Versuche, Teile des lehrenden Personals mit festen Arbeitsverträgen zu versorgen. Dass es im Gegensatz zur Hauptberuflichkeit für die nebenberufliche Rolle keine wirklich geschlossene Position unter den Protagonisten der Erwachsenenbildung gab, wie die Debatte über den sogenannten Weiterbildungslehrer (vgl. Beinke/Arabin/Weinberg 1980) zeigt, könnte ein wesentlicher Grund für die geringe Wirksamkeit der diesbezüglichen Versuche sein. Während einige Vertreter aus der akademischen Erwachsenenbildung und der Bildungspolitik für Weiterbildungslehrer votierten (was mit einem höheren Maß an Professionalität im mikrodidaktischen Bereich begründet wurde), gab es andere, die mit der ‚Abschaffung‘ der nebenberuflichen Kursleiter den Verlust von Flexibilität und Vielfalt des Angebots befürchteten und die Forderungen wegen der hohen erwartbaren Kosten für unrealistisch hielten.

Wenn man die Situation der Volksbildner in der Weimarer Zeit mit der Lage des Weiterbildungspersonals in der bundesrepublikanischen

Phase der Bildungsreform in Beziehung setzt, so gibt es – vordergründig betrachtet – bei aller Differenz auch die eine oder andere überraschende Analogie. Ein Beispiel ist der kollektive Versuch einer pädagogischen Bearbeitung soziokultureller und ökonomischer Umbruchsituationen: In dem einen Fall war eine tiefgreifende gesellschaftliche Krise, in dem anderen Fall eine durch staatliche Reformen flankierte Modernisierungsprozesswelle Auslöser für die gestiegenen Bedarfe an organisierter Erwachsenenbildung. Sowohl in der Weimarer Republik als auch in der Bundesrepublik Deutschland haben die staatlichen Rahmenbedingungen den Handlungsbedarf der Akteure maßgeblich bestimmt; eine ‚Bewegung von unten' im Sinne einer sich formierenden Berufskultur gab es bis auf wenige Ausnahmen nicht. Es waren Funktionäre, Wissenschaftler und Bildungspolitiker, die stellvertretend für ‚die Praktiker' sprachen, und diese Tradition hält bis heute an. Dass der Beruf Erwachsenenbildner in der Weimarer Republik nach dem Vorbild einer Mission modelliert war, entsprach in der Phase der Bildungsreform dem Modell des vorwiegend emanzipatorischen Zielen folgenden Planers und Organisators, dessen wissenschaftliche Ausbildung in den Dienst eines höheren Zwecks gestellt wurde. Das Muster, das sich auf der Ebene der Bildungspolitik als Missionsmodell darstellt, präsentiert sich auf der Ebene des Handelns als heroische Praxis. Überspitzt formuliert könnte man sogar von einer subjektlosen Verberuflichung sprechen, denn in der Weimarer Republik wie auch in der Phase der Bildungsreform hat sich von der berufspolitischen Basis her kein kollektives Handlungssubjekt zur Durchsetzung berufsständischer Interessen konstituieren können. Die von Schulenberg in Anlehnung an Hesse formulierte Formel einer „selbstgesteuerten Professionalisierung", die ja die Organisation, Bündelung und Artikulation von Berufsinteressen von der Basis der Berufskultur voraussetzt, hat in beiden historischen Epochen nur rudimentär existiert. Zwar haben sich hier und da informelle Netzwerke und lose Vereinigungen gebildet, aber die Berufskultur verfügte damals und verfügt auch heute noch nicht über die Kraft, mit einer Stimme zu sprechen und in der Öffentlichkeit ihre Anliegen voranzubringen. Ohne dass dies als Indiz einer paternalistischen Haltung betrachtet wurde und wird, stößt die berufspolitische Artikulation von Interessen und Perspektiven, wie sie durch ganz andere Instanzen (die Wissenschaft und die Einrichtungen) artikuliert werden, bislang auf weitgehende Akzeptanz.

Alles in allem muss aus professionstheoretischer Sicht mit Blick auf die Weimarer Zeit und die Entwicklung der bundesrepublikanischen

Erwachsenenbildung trotz der eben herausgearbeiteten Analogien mehr das Element der Diskontinuität als das der Kontinuität betont werden. Charakteristisch für die kurze, aber heftige Phase der Professionalisierung in der Bundesrepublik ist, dass sie einen langwierigen gesellschafts- und bildungspolitischen Vorlauf hatte. Diesen Vorlauf kannte die Volksbildung in der Weimarer Republik aufgrund des Ersten Weltkrieges im Rahmen einer demokratischen Staatsverfassung nicht, zumindest nicht in einem solchen Maße. Als Erich Weniger kritisch auf den Dilettantismus in der Praxis der Weimarer Erwachsenenbildung hinwies (vgl. Weniger 1952) und Position und Aufgabe des Erwachsenenbildners von anderen Berufsrollen abgrenzte, hat er – bei aller Verbundenheit mit der Weimarer Zeit – das Element der Diskontinuität ebenso in den Vordergrund gerückt wie Schulenberg (1972) in seinem mehrfach zitierten Aufsatz „Erwachsenenbildung als Beruf". Schulenberg war hier unter Rückgriff auf die sozialwissenschaftlich fundierte Professionstheorie um Distanz gegenüber dem heroischen Berufsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bemüht. Angesichts der Dynamik in den Angeboten, der Breite und Vielfalt der Anbieter, der expansiven Institutionalisierung und der gleichzeitigen Passivität in der Berufskultur sowie der gescheiterten Versuche der Selbstorganisation fällt die Entwicklung der Volksbildung in der Weimarer Republik gleichsam als historisches Vorbild aus: Weder gab es eine signifikante, über den lokalen Rahmen hinausgehende Verwissenschaftlichung noch die Herausbildung einer zentralwertbezogenen Haltung, die der Volksbildung einen dauerhaften Platz im gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang zuwies. Streng genommen trifft für die Weimarer Volksbildung sogar nur mit Vorbehalt die Kategorie Verberuflichung zu, aber erst recht nicht die der Professionalisierung. Volksbildung hatte den Status eines kollektiven Projektes auf Zeit, das hochgradig moralisch aufgeladen war, aber gerade wegen seines temporären Charakters nicht zwingend berufsförmig bearbeitet werden musste. Die starre Fixierung auf den *missionarischen Auftrag*, dass Volksbildung primär Volk-Bildung sei, und die Nichtunterscheidbarkeit von Publikum und Leistungsrolle haben die Ausdifferenzierung eines Klientenbezugs unmöglich gemacht: Da alle Gesellschaftsmitglieder Glieder des Volksganzen sind, kamen gleichsam alle als potentielle Klienten in Frage. Bestimmend für die Weimarer Zeit war, dass der Prozess der Institutionalisierung ohne einen Prozess der wissenschaftlichen Fundierung ablief. Die hier genannten, für die Weimarer Zeit charakteristischen Punkte stehen in einem

deutlichen Kontrast zu den Professionalisierungstendenzen in der Phase der Bildungsreform: Das Gutachten des Deutschen Ausschusses reproduzierte ein soziokulturelles Bewusstsein von Bildung, welches organisiertes Lernen von Erwachsenen unweigerlich mit Aufstieg, Wohlstand und Statusverbesserung assoziierte. Die wissenschaftlich nachgewiesene hohe gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung (vgl. Strzelewicz u. a. 1966) und der Gleichklang unterschiedlicher Interessengruppen schufen über die Gesellschafts-, die Bildungs- und Wissenschaftspolitik ein soziokulturelles Klima, einen Konsens, die als Machtfaktor nicht unterschätzt werden dürfen. Die organisierte Erwachsenenbildung verfügt aufgrund der Entwicklung in den Erziehungswissenschaften, der Etablierung der Subdisziplin Erwachsenenbildung seit Ende der 60er Jahre und deren Konsolidierung über eine für sie zuständige wissenschaftliche Disziplin, wobei es sich jedoch nicht um eine exklusive Zuständigkeit handelt, da sich auch eine Reihe anderer Disziplinen mit Teilfragen der Erwachsenenbildung beschäftigen. Im Gegensatz zur Weimarer Republik hat die organisierte Erwachsenenbildung aus bildungspolitischer und gesellschaftspolitischer Sicht keineswegs nur eine zeitlich befristete Bedeutung, sondern nahezu den Status eines zentralwertbezogenen Gutes errungen. ‚Lebenslanges Lernen' und die noch längst nicht abgeschlossene Entwicklung in Richtung einer Informations- und Wissensgesellschaft unterstützen diese Aufwertung. Über das Prinzip der Teilnehmerorientierung und die altersgruppenbezogene Eingrenzung des Erwachsenen hat die Weiterbildung zudem eine klientenorientierte Haltung aufbauen können (vgl. Nittel 1997).

Einige Fachvertreter betonen die These einer dreifachen Koinzidenz zwischen der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, derjenigen in den Anfangsjahren der Bundesrepublik und dem in der Phase der Bildungsreform erkennbaren Aufbruch in der Weiterbildung. Dieser Vorstellung eines ‚roten Fadens', der sich durch die drei Sequenzen der Erwachsenenbildungsgeschichte hindurchzieht, liegt eine Kontinuitätsunterstellung zugrunde. Im Hinblick auf die Problematik der Verberuflichung scheint es aber eher so zu sein, als könne die Zeit der Weimarer Republik weder als positives noch als negatives Modell dienen. Der Modus der Verberuflichung in der Weimarer Republik scheint von seinem Wesen her etwas substantiell anderes zu sein als die Professionalisierung der Erwachsenenbildung seit der Bildungsreform. Vom Beginn einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung im eigentli-

chen Sinne kann erst Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre gesprochen werden, und das entspricht genau dem Zeitpunkt, zu dem auch die Akteure diese Kategorie zur Selbstbeschreibung genutzt haben. Trifft diese Einschätzung zu, dann muss der eine oder andere Maßstab der Beschreibung und Beurteilung relativiert werden, denn die eher negativ akzentuierte Lesart der Geschichte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung beruht ja auf der Unterstellung, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung gleichzeitig eine mehr oder weniger kontinuierliche Geschichte der Verberuflichung darstellt. Genau dies dürfte eine grobe Fehleinschätzung sein; zwischen der Geschichte der Erwachsenenbildung und der Geschichte ihrer Professionalisierung besteht vielmehr ein wesentlicher Unterschied. *Angesichts der kurzen Zeitspanne von ca. 35 bis 40 Jahren, auf die der Prozess der bundesdeutschen Verberuflichung zurückblicken kann, und angesichts der tiefen Verstrickung auch der Erwachsenenbildung in den Nationalsozialismus scheint der Stand der erwachsenenpädagogischen Professionalisierung – als Synonym von Verberuflichung und Verwissenschaftlichung – ein durchaus beachtliches Niveau erreicht zu haben.* Der auf den ersten Blick banal wirkende Tatbestand (vgl. Kap. V), dass es außerordentlich schwierig ist, die Zahl der Rollenträger nicht nur in den Kerneinrichtungen der Erwachsenenbildung, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern zu erfassen, mag aus institutioneller Sicht ein Beleg für die organisatorische Unübersichtlichkeit sein – aus der erziehungswissenschaftlicher Sicht ist dies durchaus ein Indiz für die Vielfalt der möglichen Einsatzorte und den großen Bedarf an erwachsenenpädagogischer Berufsarbeit in der Gesellschaft. Die These von der erfolgreichen Platzierung des grundständig ausgebildeten Erwachsenenbildners stellt – wie sich später noch herausstellen wird – zudem keineswegs eine leere Behauptung dar, sondern kann empirisch unterfüttert werden. Einschlägige Verbleibstudien der letzten Jahre besagen, dass die Absolventen des Studienganges Erwachsenenbildung sich bislang auf dem Arbeitsmarkt durchgesetzt haben (vgl. Züchner 1998). Gegenüber Vertretern anderer außerschulischer Felder kann sich der Erwachsenenpädagoge, was seinen beruflichen Status, sein gesellschaftliches Ansehen und Einkommen angeht, also durchaus ‚sehen lassen'. Aus dem Vergleich mit der Weimarer Republik ist von daher die Lehre zu ziehen, einerseits von vorschnellen Defizitdiagnosen abzusehen, andererseits bei der Lösung aktueller Probleme im Zusammenhang mit der Berufskultur keine kurzfristigen Erfolge zu erwarten.

4. Die Rahmenbedingungen in den achtziger Jahren: Von der Qualifizierungsoffensive bis zur deutschen Wiedervereinigung

4.1 Allgemeine Einschätzung

Die Relevanz der späten 80er Jahre beruht auf dem Tatbestand, dass einige der zentralen Faktoren, die auch für den heutigen Status quo konstitutiv sind, im zeitgeschichtlichen Kontext der ‚Vorwende-Jahre' verortet werden können. Der auf den folgenden Seiten im Mittelpunkt des Interesses stehende Zeitabschnitt, in dem die in den 70er Jahren wirksame Dynamik im Verberuflichungsprozess nachhaltig gebremst worden ist, deutet erneut auf die schon mehrfach konstatierte Abhängigkeit der Erwachsenenbildung von äußeren Bedingungen hin. Das in diesem Abschnitt durchgängig sichtbare Phänomen, dass heteronome Bedingungen der gesamtgesellschaftlichen Konstitution unmittelbar und nur mit geringer zeitlicher Verzögerung auf die Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung durchschlagen, muss selbst als analytisch interessantes Datum begriffen werden. Generell scheint die Regel zu gelten: Eine gewisse Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen zeichnet Professionen per se aus (vgl. Schütze 1996:194f.), aber ebenso verfügen sie über die spezifische Fähigkeit, Autonomieansprüche zu formulieren und über den Modus der Anpassung an die gerade virulenten Systemanforderungen mit zu entscheiden. *Die Erwachsenenbildung der 80er Jahre zeigt kaum Anstrengungen, Resistenzkräfte zu entwickeln, die sie gegenüber einer allzu schnelle Prozessierung schützen und ihr im Binnenraum die Möglichkeit verschaffen, die externen Zumutungen und Herausforderungen nach Maßgabe eigener Relevanzen gleichsam kleinzuarbeiten.*

Anders als in den 60er und 70er Jahren gab es keine unausgesprochene oder offene Allianz fortschrittsorientierter gesellschafts-, bildungs-, wissenschafts- und berufspolitischer Reformpositionen. Zudem zeichnete sich in den 80er Jahren sukzessiv die Erosion sozialer Mechanismen der Implementierung von Reformideen, aber auch die Relativierung liebgewordener Werte, Gesellschaftsverständnisse und Orientierungsmuster ab. Die gesellschaftspolitischen Bedingungen für den in den 70er Jahren durch die enge Verbindung von Bildungsforschung und Bildungsreform enaktierten Mechanismus, dass dem Aufzeigen und dem Nachweis von Bildungsbedarfen unmittelbar ein institutioneller und per-

sonalpolitischer Ausbau folgte, wurden obsolet. Das lag vor allem an den bildungsökonomischen Rahmenbedingungen: Während in den 60er und 70er Jahren die ökonomische Großwetterlage durch eine Knappheit an Arbeitskräften gekennzeichnet war (was entsprechende Maßnahmen der Mobilisierung von Begabungsreserven notwendig machte), zeichnete sich in den 80er Jahren ein notorischer Überschuss an Arbeitskräften ab. Von den Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurden entsprechende Interventionen der Qualifikationsanpassung, Kompetenzsteigerung und Integration erwartet. Die bereits in den 70er Jahren angelegte Tendenz, dass der Erwachsenenbildung zwecks Bearbeitung und Lösung einschlägiger gesellschaftlicher Probleme diverse Aufgaben angedient wurden, spitzte sich in den 80er Jahren im Zusammenhang mit den neuen arbeits- und sozialpolitischen Problemlagen des Arbeitsmarktes und der Einführung neuer Technologien noch weiter zu. Die häufig in der Fachöffentlichkeit ventilierte Lesart, dass die Professionalisierung (Einheit von Akademisierung und berufspolitischem Machtgewinn) der Erwachsenenbildung Anfang der 80er Jahre eine Zäsur erlebt hat, muss insoweit relativiert werden, als damit nicht gleichzeitig auch das Ende der Verberuflichung (Zuwachs an Stellen, Übergang von der neben- zur hauptberuflichen Arbeit) eingeläutet wurde.

4.2 Die kulturelle Wende Anfang der achtziger Jahre

In der ersten Hälfte der 80er Jahren konnte in Ansätzen so etwas wie eine ‚kulturelle Wende' innerhalb der Weiterbildung beobachtet werden, die dann schließlich gegen Ende des Jahrzehnts bildungspolitisch nicht mehr rückgängig zu machen war und auch den Fortgang der Weiterbildung in den 90er Jahren bestimmt hat. Um die Entwicklung der Weiterbildung nicht mit der Entwicklung der Weiterbildungspolitik gleichzusetzen, erscheint uns die Kategorie der ‚kulturellen Wende' instruktiv zu sein, da sie gegenüber den Milieu- wie auch gegenüber den Organisationsbezügen der Erwachsenenbildung anschlussfähig ist. *‚Kulturelle Wende' meint die Erschütterung sowohl des beruflichen Selbstverständnisses als auch des institutionellen Selbstbildes durch die Erosion der bisher unangefochten gültigen bildungspolitischen Legitimationsmuster und Ziele.* In welchem Ausmaß sich im Windschatten dieser kulturellen Wende die Lage des Weiterbildungspersonals in manchen Institutionen faktisch verändert hat, ist weitaus schwerer zu rekonstruieren als die atmosphärischen Veränderungen in den Stimmungslagen und informellen Debatten

der Berufskultur. War zuvor das Welt-, Gesellschafts- und Menschenbild der Bildungspraktiker mehr oder weniger mit den institutionellen Selbstbeschreibungen der Fortschrittsorientierung, der Planbarkeit gesellschaftlicher Prozesse und dem ausschließlich positiven Nutzen von Bildung in Einklang, so zeichnete sich sukzessiv eine Differenz zwischen dem kollektiven Selbstbild der Einrichtungen und dem individuellen Berufsbild der Bildungspraktiker ab. Große Teile der Berufskultur reagierten irritiert auf die veränderten Maßstäbe und Relevanzen: Während vor wenigen Jahren noch im beruflichen Selbstverständnis solche Maximen wie Ermöglichung von Chancengleichheit und individueller Selbstverwirklichung, Förderung des demokratischen Gemeinwesens oder Aufklärung und Emanzipation eine große Anziehungskraft besaßen, büßten diese universalistischen Werte ihre Orientierungskraft ein. Die „neue Unübersichtlichkeit" (Habermas) machte sich nicht nur in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung bemerkbar, sondern auch in den Köpfen derer, die in ihr arbeiteten. Das Verblassen des aus den späten 60er und den 70er Jahren stammenden normativen Koordinatensystems der Erwachsenenbildung war u. a. auf den Umstand zurückzuführen, dass die Entpolitisierungstendenzen in der Gesellschaft nahezu synchron mit der Schwächung der sozialen Bewegungen und der Integration der früheren Protestgeneration abliefen. Im Zuge dieser Entwicklung begannen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung allmählich damit, sich als ‚ganz normale' Dienstleistungsinstitutionen zu definieren und sich von der hin und wieder registrierbaren Tendenz, sich als Gesinnungsgemeinschaft oder als moralische Anstalt zu begreifen, endgültig Abstand zu nehmen.

Der schon lange schwelende Konflikt in der Weiterbildungspolitik und der Theoriediskussion zwischen den beiden konkurrierenden Orientierungsmustern der Personenorientierung (Bildung) und der beruflichen Funktionsorientierung (Qualifizierung) erfuhr spätestens in der Mitte der 80er Jahre durch das neue Machtgefüge zwischen (Bildungs-)Politik und Wirtschaft eine neue Prägung (vgl. Strunk 1988). Bildung als Synonym für Personenorientierung und die Einheit von Selbst- und Weltverstehen war nun in finanzpolitischen Entscheidungssituationen ohne das Moment der beruflichen Funktionsorientierung kaum noch mehrheitlich akzeptiert. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass in den 80er Jahren der durch die Tradition der Aufklärung und ein traditionelles Bildungsverständnis kolorierte Terminus Erwachsenenbildung mehr und mehr durch den auf funktionales Lernen abgestimmten Terminus Weiterbildung ersetzt

wurde. Die „Thesen zur Weiterbildung“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (vom Mai 1985) gelten als einschlägig, weil sie zum ersten Mal eindringlich die Orientierung der politischen Führung auf eine marktförmige Organisation von Weiterbildung offenlegen. Damit begann der Staat, seine bisher öffentlich zum Ausdruck gebrachte Verantwortung für die vierte Säule des Bildungssystems zu relativieren, ohne sie jedoch vollständig aufzukündigen. In dem gleichen Maße, wie die Vision ‚Vierte Säule des Bildungssystems‘ verblasste und keine weitere Verrechtlichung der Erwachsenenbildung angestrebt wurde, verloren auch die verbliebenen Hoffnungen der Berufskultur bezüglich eines weiteren Zuwachses an Stellen ihre Grundlage. Die Welt im Allgemeinen und die der Erwachsenenbildung im Besonderen veränderten sich rasend schnell, aber die Muster, um sie zu verstehen und auszulegen, blieben mehr oder weniger die alten. Unter den Berufspraktikern verdichtete sich allmählich der Eindruck der Hilf- und Ratlosigkeit. Wie gelähmt schaute man auf diese Gegebenheiten, ohne neue und überzeugende Argumente zugunsten eines weiteren Ausbaus des Personals an die Hand zu bekommen. Sowohl in offiziellen Verlautbarungen als auch inoffiziell reagierte die Berufskultur mit Klage, Skepsis und eher defensiven Positionen. Zwar konnte der Nachweis erbracht werden, dass auch weiterhin die Besucherzahlen nach oben gingen (vgl. DVV-Statistik 1982 – 1988), also mit annähernd dem gleichen Weiterbildungspersonal immer größere Besucher- und Angebotskontingente bearbeitet werden mussten. Aber dieses in der bildungspolitischen Arena sehr oft wiederholte Argument traf auf taube Ohren und war daher schnell verbraucht.

Die gleichbleibend pessimistische, ja resignierende Stimmungslage in der Berufskultur darf allerdings nicht über den Sachverhalt hinweg täuschen, dass die Weiterbildung im Vergleich zu anderen Sektoren des Wohlfahrtsstaates keineswegs zu den Verlierern im härter gewordenen staatlichen Verteilungskampf gezählt werden kann. Die negativ kolorierten Stimmungen und Haltungen innerhalb der Berufskultur, die sich u. a. auf Fortbildungsveranstaltungen und Tagungen artikulierten, repräsentieren nur einen Teil der Wirklichkeit. So dramatisch die Zäsur in den frühen 80er Jahren innerhalb des Professionalisierungsprozesses auch manchmal gezeichnet wird – Tatsache ist, dass mit der kulturellen Wende in den Einrichtungen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung keineswegs gravierende stellenpolitische Reduzierungen einhergingen. Der Anfang der 80er Jahre und im Laufe des Jahrzehnts in einigen Einrichtun-

gen objektiv sehr wohl steigende Personalbestand war nicht ernsthaft gefährdet. Der untergründig wirksame Maßstab für die Artikulation von Unzufriedenheit war möglicherweise nicht nur die negative Ist-Situation, sondern vielmehr die komfortable Lage und der zur Verwöhnung ermunternde stellenpolitische Fortschritt in den 70er Jahren. Auch wenn Teile der Berufskultur vor allem mit Blick auf die nicht gerade optimalen Arbeitsbedingungen und die professionelle Autonomie Grund zum Klagen und zur Kritik hatten – vom finanziellen Aufkommen her gab wenig Anlässe, die Verberuflichung der Erwachsenenbildung als beendet zu erklären. Aus der zeitlichen Distanz kann an dieser Stelle sogar selbstkritisch eingeräumt werden, dass die Berufskultur auf die ins Stocken geratenen Stellenzuwächse, die Veränderung der bildungspolitischen Prioritäten und die Aufwertung der beruflichen und betrieblichen Erwachsenenbildung nicht aktiv zupackend und offensiv, sondern mehrheitlich mit Abwehr reagiert hat. Die Berufskultur sah sich der Lage gegenüber, dass eine neue Art der Ungleichbehandlung von staatlicher Seite Einzug hielt und der Markt – als eigentlich egalisierendes Element – viel schneller als erwartet in der Erwachsenenbildung neue Realitäten schuf. Aus der Sicht der Berufspraxis gab es zwei Gründe, ‚gekränkt' und defensiv zu reagieren: Auf der einen Seite wuchsen kontinuierlich die Besucherzahlen in der allgemeinen Bildung und das damit korrespondierende Aufgebot an zu erledigender Arbeit, ohne dass dies die Zuweisung neuen Personals begründet hätte. Auf der anderen Seite gelangten die betriebliche und die berufliche Bildung bildungspolitisch und materiell in den Genuss einer Aufwertung. Die Einrichtungen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung im Kernsegment der Weiterbildung kultivierten gerade auch durch die Form ihrer Kritik (Klage) ungewollt die Rolle eines Benachteiligten, der im bildungspolitischen Verteilungskampf weitaus weniger von der nach wie vor großen Bildungsnachfrage profitieren konnte als andere.

Flankiert wurden diese Tendenzen durch die sukzessiv wachsende Deutungsmacht in Angelegenheiten des lebenslangen Lernen durch Vertreter der beruflichen und der betrieblichen Bildung. Das auf den ersten Blick neutral wirkende Konzept der Schlüsselqualifikationen trug zwar aus der Sicht der Erwachsenenbildung dazu bei, dass Identitäts- und Qualifikationslernen nicht mehr als zwei getrennte Sphären betrachtet wurden. Aber die bildungspolitische Reinterpretation und die praktische Umsetzung dieses Konzeptes unterstellten im gleichen Atemzug die Nivellierung der Interessen derer, die an Bildung partizipieren, und derer,

die als Abnehmer von Bildung fungieren. Die gehäufte Durchführung von öffentlichkeitswirksamen Weiterbildungstagungen und Kongressen in einem Zeitabstand von nur wenigen Jahren kann als weiteres Symptom dieser Machtverschiebung interpretiert werden. Die beiden ersten – 1984 und 1987 veranstalteten – Weiterbildungskongresse des DIHT sind nur zwei Beispiele einer viel längeren Kette ähnlich gelagerter Initiativen und Vorhaben. Auch die Gründung von Zeitschriften, die Weiterbildung vor allem unter technokratischem Blickwinkel und als Ware betrachten (z. B. *„Wirtschaft und Weiterbildung“)* fiel in diese Zeitspanne. Die hier rekonstruierten Prozesselemente sind wichtig, um besser nachvollziehen zu können, dass sich die Verberuflichung der Erwachsenenbildung in den 80er Jahren längst nicht mehr auf das Kernsegment der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung beschränkt hat, sondern nun auch andere Bereiche erfasste.

4.3 Qualifizierungsoffensive und Konzertierte Aktion Weiterbildung

Die seit Mitte der 80er Jahre wegen der besorgniserregend hohen Arbeitslosenzahlen aufgelegten Sonderprogramme, von denen die sogenannte Qualifizierungsoffensive das größte und bekannteste ist, schufen auf direktem und indirektem Wege neue Beschäftigungschancen. Obwohl der Staat immer mehr gegenüber der öffentlichen Verantwortung auf Distanz zu gehen versuchte, haben staatliche Instanzen in einer noch nie da gewesenen Offenheit via Qualifikations- und anderer Offensiven die Weiterbildung für die Bearbeitung und Lösung sozial- und arbeitsmarktpolitischer Probleme zu nutzen versucht. Der Staat delegierte an die Träger und Einrichtungen der Weiterbildung die Lösung von sozialen und arbeitsmarktpolitischen Problemen, wollte dafür aber – langfristig gesehen – immer weniger zahlen. Während die sogenannte Qualifizierungsoffensive zur Beschaffung von Geld und anderen Ressourcen beitrug, diente die Konzertierte Aktion Weiterbildung eher zur Beschaffung von Begründungsmustern, zur Erneuerung ideologischer Positionen und zur Beeinflussung des bildungspolitischen Zeitgeistes. Dieser wies in Richtung ‚Marktförmigkeit der Erwachsenenbildung' und ‚Individualisierung des lebenslangen Lernens'. Die Konzertierte Aktion Weiterbildung wurde 1987 vom damaligen Bildungsminister Möllemann ins Leben gerufen. Aus der Sicht der Initiatoren ging es weniger darum, das Berufsfeld neu zu gestalten, sondern darum, ein öffentlichkeitswirksames Instrument an die Hand

zu bekommen, um die Interessen an der Weiterbildung in der deutschen Bevölkerung wach zu halten und so etwas wie eine zeitlich befristete Clearingstelle für die Weiterbildungsplanung zu schaffen.

Mit der Auflage solcher Sonderprogramme wie die Konzertierte Aktion Weiterbildung und den damit verbundenen Beschäftigungschancen für Erwachsenenbildner/innen ist die These von der Erweiterung des Berufsfeldes bzw. der Fortsetzung der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung verbunden. Um einen Eindruck von dem berufspolitischen Potential dieser Initiativen zu vermitteln, erscheint ein Blick auf die Zahlen ratsam. Die Summe für Fortbildung, Umschulung, betriebliche Einarbeitung im Bundeshaushalt stieg von 3,7 Milliarden DM im Jahre 1985 auf immerhin 6,0 Milliarden DM im Jahre 1986 an (vgl. Michel-Schwartze 1994:38). Auch die Organisationen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung profitierten von der Qualifizierungsoffensive, da einzelne Fachbereiche mit diesen Geldern gefördert und ausgebaut werden konnten oder gar autonom agierende Subeinrichtungen geschaffen wurden. Von einem neuen Stadium in der Verberuflichung der Erwachsenenbildung in der Mitte der 80er Jahre sprechen zu können, ist u. a. dem Umstand geschuldet, dass in diesen Jahren in sozialintegrativen und beruflichen Bereichen der Weiterbildung vermehrt ein neuer Praktikertyp auftauchte, nämlich der aus Drittmitteln finanzierte und befristet angestellte Mitarbeiter. 1986 verzeichnet die VHS-Statistik bereits 711 befristet tätige HPM, 1991 stieg diese Zahl aufgrund der deutschen Wiedervereinigung auf 1.732 Stellen. Bei der Zur-Kenntnis-Nahme dieser Zahlen sollte man aber in Rechnung stellen, dass neben den Volkshochschulen noch eine Vielzahl anderer Einrichtungen von dieser Entwicklung profitiert hat. Der funktionale Charakter des Begriffs Qualifizierung entspricht dem funktionalen Modus im Umgang mit den dort tätigen pädagogischen Mitarbeitern. Die Qualifizierungsoffensive hatte einen entscheidenden Anteil, um im Berufsfeld Erwachsenenbildung die Flexibilisierung der Arbeitsverträge und die Einstellung befristeten Personals voranzutreiben. Die staatlichen Leistungen, die über die Bundesanstalt für Arbeit im Rahmen von AFG-finanzierten Maßnahmen vergeben wurden, boten ausgebildeten Erziehungswissenschaftlern mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und anderen Akademikern berufsbiographische Chancen, um für eine bestimmte Zeit eine mehr oder weniger klar definierte pädagogische Arbeit zu leisten (vgl. ebenda) und für die weitere Laufbahn strategisch wichtige Berufserfahrungen anzusammeln. Für die Anstellungsträger spielte es oft keine Rolle, dass

Diplompädagogen mit dem Abschluss in Erwachsenenbildung für die sozialpädagogische Betreuung besonders schwer vermittelbarer Gruppen auf dem Arbeitsmarkt zuständig waren. Die pädagogischen Praktiker mussten angesichts der schwankenden Planungsgrundlagen in solchen Maßnahmen nicht nur über eine große pädagogische Kompetenz und Improvisationsgabe, sondern wegen der immer wiederkehrenden Erwartungsenttäuschungen auf der Ebene der klientenbezogenen und der organisationsbezogenen Kooperation auch über eine große Frustrationstoleranz verfügen. Neben der Fähigkeit, ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis mit der Klientel aufzubauen, war zudem eine gewisse Loyalität gegenüber den Einrichtungen erforderlich. In manchen Programmen fiel der Unterschied in der objektiven sozialen Lage und den berufsbiographischen Risikofaktoren zwischen der Klientel und den zuständigen Pädagogen kaum ins Gewicht. Wie man aus einzelnen Fallstudien ersehen kann (vgl. Nittel/Marotzki 1996), weisen die unter den zeitgeschichtlichen Bedingungen der Qualifizierungsoffensive und der Konzertierten Aktion Weiterbildung begonnenen pädagogischen Berufsbiographien z. T. abenteuerliche Merkmale auf. Eine verantwortungsvolle und solide pädagogische Arbeit am individuellen und/oder kollektiven Fall war in manchen ‚Maßnahmen' aufgrund der Rekrutierungsbedingungen der Teilnehmer (Suspendierung der Freiwilligkeit) nicht immer leicht (vgl. Nittel 1999). Die projektbezogenen Stellen aus den aufwendigen Programmen, mit deren Hilfe einer großen Zahl von Arbeitslosen die Teilnahme an staatlich geförderten Weiterbildungslehrgängen garantiert werden sollte, wurden von manchen Institutionen auch als neues Bewährungs- und Selektionsinstrument genutzt. Sie boten den Einrichtungen eine mehr oder weniger willkommene Handhabe, um ihr potentielles Stammpersonal auf seine Eignung und Verlässlichkeit hin zu überprüfen. Für eine ganze Reihe von Erwachsenenpädagogen hatte das Feld der beruflichen Umschulungs-, Rehabilitations- und Fortbildungsmaßnahmen berufsbiographisch somit eine Gate-keeping-Funktion, um dann – im günstigen Fall – in der betrieblichen Bildungsarbeit oder im Personal- und Organisationswesen tätig zu werden.

4.4 Die soziokulturelle Durchsetzung des lebenslangen Lernens und die Folgen für die Berufskultur

Hintergrundannahmen und Basisidealisierungen, die der Konzertierten Aktion Weiterbildung und den Qualifizierungsoffensiven zugrunde liegen, stellen nichts anderes dar als zusätzliche Elemente in ei-

ner viel längeren Indizienkette: dass unter den Bedingungen eines wachsenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Innovationsdrucks (Japan als Konkurrenz) sich das lebenslange Lernen sowohl im normativen wie im realen Sinne spätestens seit den 80er Jahren lebenspraktisch durchgesetzt hatte. Die Frage ist nur: Konnte im Windschatten dieses Prozesses auch die für das lebenslange Lernen potentiell zuständige Berufskultur profitieren?

Der soziokulturelle Siegeszug des lebenslangen Lernens wird gemeinhin begründet, indem der durchschnittliche Lernbedarf in der heutigen Lebensspanne des Erwachsenen mit dem in früheren Zeiten verglichen wird; im gleichen Atemzug wird dann auf die Verstetigung des Lernens im Beruf sowie in anderen Lebensbereichen hingewiesen. Die Herausforderungen der Informationstechnologie und der beschleunigte Wandel in der Arbeitswelt haben bei den Gesellschaftsmitgliedern nicht nur eine große Offenheit, sondern auch einen objektiven Bedarf an lebenslangem Lernen erzeugt. Dieses schließt längst nicht nur einen kontinuierlichen Prozess der Aneignung von beruflich verwertbarem Wissen, sondern auch das Lernen des Lernens ein. Für diese These findet man sowohl in der qualitativen Forschung (vgl. Kade/Seitter 1996; Kade/Harney 1990; Geißler 1994) als auch in verteilungstheoretischen Studien empirische Hinweise. So kann das Berichtssystem Weiterbildung von seinen Anfängen (1979) bis heute eine kontinuierliche Steigerung der Partizipation an organisierter Erwachsenenbildung in den einschlägigen Einrichtungen nachweisen. Doch das Berichtssystem konzentriert sich nur auf das organisierte Lernen, und durch diese Verengung vermag man nicht die ganze Breite der alltäglichen und außeralltäglichen Lernarrangements zu erfassen. Lebenslanges Lernen fungiert für das einzelne Gesellschaftsmitglied wie auch für einzelne Gruppen als multifunktional zu nutzendes Medium (vgl. Kade/Seitter 1999), das sich nicht ohne weiteres in das normative Schema ‚gut versus schlecht' hineinpressen lässt. So trägt es dazu bei, berufsbiographische Risiken zu bearbeiten, Freizeitinteressen kontinuierlich auszuleben und genussvoll zu steigern, Brüche und Diskontinuitäten in der Identitätsentwicklung zu kompensieren. Die Verstetigung des Lernens kann jedoch ebenso gut auch selbstgenügsam werden und ‚das Leben aufzehren', indem die Betroffenen ohne Zielpunkt in biographische Endlosschleifen hinein geraten und Bildung als Lebensform nur noch simulieren. In dem gleichen Maße, wie bei der Mehrheit der Ge-

sellschaftsmitglieder die Erwartungsstruktur wirksam wurde, dass es nicht mehr um das Lernen dieses und jenes Stoffes, die Aneignung dieses oder jenes Gegenstandes, sondern um die Habitualisierung von Lernbereitschaft ging, war die folgende Plausibilitätsstruktur orientierungsmächtig: Nicht mehr die Beteiligung, sondern die Nichtbeteiligung am lebenslangen Lernen versetzt das Gesellschaftsmitglied unter Legitimationsdruck (vgl. Geißler 1994). In den 80er Jahren deutete sich diese für die reflexive Moderne (vgl. Giddens 1995) konstitutive Entwicklung an. In institutioneller und organisatorischer Hinsicht schlägt sich der Siegeszug des lebenslangen Lernens u. a. in der Diversifikation des Weiterbildungsmarktes nieder. Private Anbieter machten der Volkshochschule zum Teil ernst zu nehmende Konkurrenz, besetzen Nischen und eroberten neue Marktsegmente. In dieser Zeit zeichnete sich die Tendenz ab, dass für jedes lebenspraktische Problem gleichsam ein pädagogisches Angebot erfunden wurde, wobei zwischen dem Beratungs-, dem Psycho- und dem Esoterikmarkt fließende Übergänge existieren. *In dem Maße, wie die Volkshochschule in den 80er Jahren ihre zentrale Rolle als Zentrum der Professionalisierung einbüßte, sich neue privatwirtschaftliche Anbieter auf dem Markt behaupten konnten und die berufliche und die betriebliche Bildung nicht nur bildungspolitisch, sondern auch im Bewusstsein breiter Schichten in der Gesellschaft eine Aufwertung erfuhr, entstand ein stiller, aber wirksamer Zwang, in der Gesellschaft neu über Erwachsenenbildung und Weiterbildung nachzudenken und diese neu zu positionieren.* Das erklärt die auch in der Forschung neu geweckte Neigung am Ende der 80er Jahre, die Pluralität der Weiterbildungseinrichtungen und -träger, die Vielfalt der Bildungsorte und -räume zur Kenntnis zu nehmen (vgl. Kade 1989, 1991; Friebel 1993). Alles in allem trug diese Entwicklung dazu bei, dass in den 90er Jahren das Berufsfeld schließlich nur noch im Plural – im Sinne von ‚Berufsfelder der Erwachsenenbildung' – angemessen zu beschreiben war.

Dass die Volkshochschule ihren einmal eingenommenen zentralen Status im Professionalisierungsprozess der Erwachsenenbildung einbüßen musste, war nicht nur u. a. an den deutlich geringeren Zuwachszahlen der festangestellten Mitarbeiter/innen abzulesen, sondern auch an den berufsbiographischen Intentionen der jungen Studentengeneration. In deren Berufswünschen tauchte die Volkshochschule immer weniger als ernst zu nehmende Perspektive auf. Sie galt manchen

sogar als ein wenig altmodisch, wohingegen andere Einrichtungen wie alternative Kulturläden oder kommerzielle Träger – ob zu Recht oder nicht, das sei dahingestellt – mehr Dynamik und Modernität ausstrahlten.

An diesem Punkt stellt sich die Frage, warum trotz soziokultureller Durchsetzung der Maxime des lebenslangen Lernens, der Diversifikation des Weiterbildungsmarktes und der Aufwertung der Weiterbildung im betrieblichen Kontext im Laufe der 80er Jahre ein neuer Professionalisierungsschub ausgeblieben ist. Die dieser Frage zugrunde liegende Vermutung, dass die gesellschaftliche Aufwertung der Weiterbildung im Grunde dazu führen müsse, dass auf der bildungspolitischen Ebene eine synchrone Entwicklung einsetzt, die Berufskultur das Mandat zur Gestaltung und Verwaltung des lebenslangen Lernens erhält, ist mit der Dynamik und der Logik der zweiten Moderne (Beck, Giddens) offenbar nicht zu vereinbaren. Gesamtgesellschaftlich ist die Entwicklung seit den 80er Jahren bis heute als eine Art Parallelaktion zu verstehen: nämlich als gleichzeitige Rücknahme der staatlichen Weiterbildungsförderung, Stärkung des Marktprinzips einerseits und individuelle Übernahme der Verantwortung bzw. Bereitstellung von Motivation durch das Gesellschaftsmitglied andererseits. Der entscheidende Punkt dürfte sein, dass die soziokulturelle Durchsetzung des lebenslangen Lernens sich auf nichtorganisierte Vermittlungsformen, also das autodidaktische und das technisch vermittelte Lernen konzentrierte. Beim Lernen außerhalb und jenseits der Weiterbildungseinrichtungen nehmen die Gesellschaftsmitglieder bekanntlich elementare Fragen der Wissensaneignung und des Lernens selbst in die Hand, bestimmen Inhalt und Form und sind somit dem Zuständigkeitsbereich pädagogischer Ämter und Professionen entzogen. Dass die Verantwortung und die fachliche Zuständigkeit des lebenslangen Lernens gleichsam direkt an das Individuum gegangen sind, ohne zu klären, ob eine Erweiterung oder Begrenzung des professionellen Mandats des Erwachsenenbildners angesagt ist, mag mit Machtdefiziten zusammenhängen, dass nämlich ein diesbezüglicher Anspruch der Erweiterung oder der Begrenzung seitens der Berufskultur gar nicht mit dem nötigen Nachdruck artikuliert worden ist (vgl. Kap. V). Weder am angestammten Arbeitsplatz – den Bildungseinrichtungen – noch in der Öffentlichkeit haben Vertreter der Berufskultur nennenswerte Versuche unternommen, unter den veränderten Bedingungen ihre beruflichen Interessenlagen und Zuständigkeiten neu zu vermessen und zu definieren.

Auch zeichnete sich in der Berufskultur kein Konsens in der Frage ab, an welcher Stelle – also bei welchen Themen, Lernbedarfen und Bildungsvoraussetzungen – die Bildung des Erwachsenen in die Hand der organisierten Erwachsenenbildung übergehen sollte oder wo es ratsamer erscheint, die Lösung von Bildungsproblemen den Betroffenen selbst zu überlassen.[4]

Während die Zur-Kenntnis-Nahme der Vielfalt an institutionalisierten Formen des lebenslangen Lernens diesseits und jenseits der Organisationen bei den Repräsentanten der Einrichtungen Irritationen hervorrief, hätte die Berufskultur – also die Gemeinschaft der Praktiker – gelassener mit der Entgrenzung umgehen können. Erwachsenenbildung erwies sich ja schließlich als ein zukunftsträchtiges Unternehmen, das sich auch in andere gesellschaftliche Bereichen ausdehnte und in Organisationen benötigt wurde, die früher auf sie verzichten konnten. Die Entgrenzung der Erwachsenenbildung provoziert – vereinfacht ausgedrückt – auch eine Art ‚entgrenzte Berufspolitik', d. h. die Erweiterung auf jene Organisationen, die in ihren institutionellen Selbstbeschreibungen zwar nicht auf Bildung rekurrieren, faktisch aber Bildungsarbeit leisten. Unter dem strategischen Gesichtspunkt der Stellenpolitik bot die Ausdifferenzierung des Berufsfeldes auch die objektive Chance zu neuen Legitimationsmustern, die sich aber aus den verschiedensten Gründen auf offizieller Ebene nicht entfalten konnten. Aufgrund der sich abzeichnenden berufsbiographischen Staus im Kernsegment der Erwachsenenbildung scheint es folgerichtig zu sein, das breiter gewordene Spektrum möglicher Anstellungsträger ernsthafter in den Blick zu nehmen und den Versuch zu machen, das, was naturwüchsig sowieso ablief, systematischer und zielgerichteter anzugehen: nämlich neue Beschäftigungsfelder zu erobern.

Ergebnissichernd lässt sich sagen, dass in den 80er Jahren bis heute die Berufskultur der Erwachsenenbildner/innen nicht direkt von der erfolgreichen Durchsetzung des lebenslangen Lernens als soziokulturelle Orientierungsmaxime, wohl aber von einer der institutionellen Begleiterscheinungen dieses Prozesses profitieren konnte: von der Verbreiterung des potentiellen Berufsfeldes. Dieser ‚Nutzen' hat aber seinerseits einen hohen Preis, und zwar Unübersichtlichkeit, mangelnde Profilierung des gesellschaftlichen Mandats und ein fehlendes Wir-Gefühl der Berufskultur.

4.5 Die deutsche Wiedervereinigung

Während manche historischen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung auf das Wechselspiel soziokultureller, mentaler und ökonomischer Veränderungen zurückzuführen sind, lenken Wandlungsprozesse wie die deutsche Wiedervereinigung die Aufmerksamkeit primär auf politische Faktoren mit z. T. welthistorischem Ausmaß. Der Vollzug der deutschen Wiedervereinigung als zentrales politisches Datum hat der Erwachsenenbildung in den östlichen Bundesländern in organisatorischer und berufspolitischer Hinsicht ein ausschließlich nach westlichem Vorbild geschnittenes Strukturmodell beschieden. Die Erwachsenenbildung hat hier das gleiche Schicksal wie alle anderen Provinzen des Erziehungs- und Bildungswesens, die dem – fast wie ein Naturgesetz wirkenden – politischen Zugzwang unterworfen waren, das Bildungssystem der ehemaligen DDR so schnell und so maßstabgetreu wie möglich nach dem Vorbild der früheren BRD umzugestalten. Während die ursprünglich auf das gesamte deutsche Gemeinwesen bezogene Formel „Nichts wird so bleiben, wie es einmal war" (Willy Brandt) für die Erwachsenenbildung in den fünf neuen Bundesländern keineswegs metaphorisch gemeint war und quasi von einem Tag zum anderen Realität wurde, fanden die Transformationsprozesse in den westlichen Bundesländern zeitversetzt und vor allem schleichender statt. Aus der historischen Distanz zeichnet sich ein Merkmal in diesen Wandlungsprozessen ab, das in der damaligen Zeit stark unterbelichtet wurde: Die Systemumstellung der Erwachsenenbildung fand im Anschluss an den Zusammenbruch der ehemaligen DDR unter den Bedingungen eines tief verunsicherten westlichen Berufsfeldes statt. Dass die in ihren Grundlagen irritierte westliche Erwachsenenbildung beim Wiederaufbau einer organisatorisch und ideologisch praktisch aufgelösten östlichen Erwachsenenbildung helfen sollte, hatte zunächst eine vorsichtig tastende Haltung und gesteigerte Reflexionsleistungen unter den Erwachsenenbildner/innen zur Folge (vgl. Meisel 1993; von Küchler/Kade 1992).

Relativ schnell geschlossen (‚abgewickelt') wurden jene Einrichtungen und Träger der Erwachsenenbildung, wie Betriebs- und Dorfakademien oder Kulturhäuser, die aus Sicht des BRD-Weiterbildungswesens als besonders systemnah etikettiert wurden. Bis heute liegen keine zuverlässigen Schätzungen vor, wie viele Mitarbeiter/innen aus der Erwachsenenbildung der ehemaligen DDR durch die Schließungen ihren Arbeitsplatz verloren. Aus westlicher Sicht verfügten die Erwach-

senenpädagogen des Ostens über wesentlich homogenere Merkmale: Sie blickten auf eine an der Schulpädagogik ausgerichtete berufliche Sozialisation zurück, waren schon vor der Wende als Ausbilder oder Lehrgangsleiter pädagogisch tätig oder wurden nach einer Umschulung auf der Grundlage einer Doppel- oder Mehrfachqualifikation in der Erwachsenenbildung beruflich tätig. Von ihrer Mentalität und ihrem beruflichen Handwerkszeug her wies das Weiterbildungspersonal der ehemaligen DDR eine große Nähe zur Lehrerschaft auf. Das erklärt wohl den Umstand, dass die Berufsrolle des hauptberuflich planend tätigen Mitarbeiters nach der Wende zunächst Fremdheit auslöste. Auf dem Gebiet der Vermittlung von erwachsenengerechten Lehr- und Lernformen, welche den potentiellen Teilnehmer/innen möglichst viel Raum zur Eigeninitiative bieten, gab es einen besonders großen Informations- und Handlungsbedarf. Auch war nach dem Fall der Mauer das Interesse an technikunterstützten Formen der Vermittlung und an modernen Präsentationsverfahren außerordentlich groß. Was aus dem Westen kam, hatte von vornherein das Image des Überlegenen und des Besseren. Das Reaktionsmuster, das früher einmal Gelernte und das Erfahrungswissen als überholt zu deklarieren, sollte sich mit der Zeit als übereilt erweisen. Als die Praktiker/innen den ernsthaften Versuch unternahmen, die neuen methodischen Verfahren und Fortbildungstechnologien in ihren beruflichen Kontexten anzuwenden, traten sowohl Schwierigkeiten bei der Anwendung als auch Akzeptanzprobleme bei der Klientel auf. Die Unsicherheit im Umgang mit den im Schnellverfahren erworbenen Verfahren löste Enttäuschung und Absetzbewegungen aus. Erst im Zuge aufwendiger Fortbildungen war es dann schließlich möglich, die früheren Erfahrungen ebenso wie das angestammte Berufswissen als einen eigenen Wert zu begreifen und das Alte mit dem Neuen zu verbinden. Mit Bedauern stellen Vertreter der westlichen Erwachsenenbildung fest, dass sich ihre Berufskultur in der Hektik des Wiederaufbaus gleichsam blind gegenüber dem Tatbestand verhalten habe, dass in „der DDR bereits in den 60er Jahren ein Grad an Institutionalisierung und Professionalisierung realisiert war, den wir in der BRD nur in einigen Sektoren und Regionen erreicht haben“ (Dräger/Günther/Waterkamp 1994:104). Dieser an die gesamte westliche Erwachsenenbildung gerichtete Vorwurf scheint berechtigt zu sein, wenn er sich auf die mangelnde Anerkennung von Seiten des Westens richtet, was die Qualität der Methodenreflexion und „die Analyse der methodischen Elemente des Professionshandelns“ (ebenda:101) angeht.

Der plötzlich virulent gewordene Bedarf an qualifizierten Erwachsenenbildnern und Führungspersonen in den neuen Bundesländern wurde nicht unwesentlich durch westdeutsche Praktiker gedeckt. Unter diesen Personen befanden sich viele weibliche und männliche Praktiker, die von einem emphatischen Bildungsbegriff geleitet waren und ihre Arbeitskraft in den Dienst einer guten Sache stellen wollten. Daneben traten auch Berufsanfänger oder beschäftigungslose Erwachsenenbildner in Erscheinung, die berufsbiographisch einen Einstieg oder eine neue Herausforderung suchten. Andere wiederum verbanden mit ihrem Engagement die Hoffnung, den erwarteten Aufstieg und die Übernahme einer verantwortungsvollen Führungsposition viel eher in den östlichen als in den westlichen Bundesländern verwirklichen zu können. Unter all diesen Gruppen gab es Praktiker der Erwachsenenbildung, die von der Absicht geleitet waren, sich zeitlich befristet am Ausbau zu beteiligen, sich dann jedoch so stark mit ihrem Auftrag identifizierten, dass sie schließlich ihren Arbeitsplatz ganz in den Osten verlegten. Die so entstandene berufliche Mobilität erreichte zu keinem Zeitpunkt allerdings ein hohes Niveau. Die mehr oder weniger erstarrte personalpolitische Situation in den westlichen Bildungseinrichtungen, also das in vielen Institutionen grassierende Phänomen des ‚gemeinsam Alt-Werdens', hat die deutsche Wiedervereinigung nur graduell, aber nicht essentiell verändern können. Für viele westdeutsche Erwachsenenbildner/innen war die Teilnahme an der Transformation des Bildungswesen im allgemeinen und der des Erwachsenenbildungswesens im besonderen eine Art Schlüsselerlebnis, weil sie in relativ kurzer Zeit eine Vielzahl neuer Erfahrungen machen konnten und die unmittelbare Teilhabe an einem kollektiven Veränderungsprozess mit einer ganz besonderen Erlebnisqualität verbunden war (vgl. Nittel 1997c).

Im Bereich der Volkshochschulen fungierten westdeutsche Partnerinstitutionen, Landesverbände und der Bundesverband (DVV) als wichtige Katalysatoren und Beratungsinstanzen, um die Einrichtungen und ihr Personal konzeptionell und organisatorisch auf die neuen Verhältnissen vorzubereiten. Auch die Bildungswerke der Kirchen und der Gewerkschaften unternahmen den Versuch, durch aufwendig gestaltete Begegnungen und vorsichtige Annäherungsbewegungen zwischen den Berufsvertretern in Ost und West nicht nur Hilfen beim Aufbau zu leisten, sondern diese Anlässe auch als Chance zur innerdeutschen Verständigung zu nutzen. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat

drohende Kolonialisierungstendenzen zu vermeiden versucht, indem es seine zahlreichen Projekte zur Unterstützung der Berufskultur in den neuen Bundesländern auf der Grundidee der ‚Hilfe zur Selbsthilfe' aufbaute (vgl. Meisel 1993; von Küchler/Kade 1992; von Küchler 1995). Die hier initiierten zeitlich begrenzten Fortbildungsveranstaltungen konnten die langfristig wirksamen beruflichen Sozialisationsprozesse allerdings nicht ersetzen, wohl aber Mut machen, den neuen Weg weiterzugehen, ohne auf das bewährte berufliche Handwerkszeug gänzlich zu verzichten.

In der gleichen Zeitspanne, in der die etablierten Bildungseinrichtungen gleichsam im didaktischen Selbstversuch mit gutem Beispiel deutsch-deutsche Verständigung praktizierten, etablierte sich insbesondere im Grenzbereich von Bildungs- und Beschäftigungssystem in den neuen Bundesländern eine kaum noch überblickbare Zahl von rein kommerziell tätigen Qualifizierungsgesellschaften und Weiterbildungsanbietern. Staatliche Institutionen, allen voran die Arbeitsverwaltung, versorgten diese Einrichtungen mit beträchtlichen Geldsummen. Ähnlich wie in der Mitte der 80er Jahre auf dem Gebiet der alten Bundesrepublik, versuchte man auch zu Beginn der 90er Jahre der Probleme auf dem Arbeitsmarkt durch sozial- und bildungspolitische Interventionen Herr zu werden. Die in den neuen Bundesländern benutzten Rezepte stellen so gesehen eine Wiederauflage der Qualifizierungsoffensive unter veränderten zeitgeschichtlichen Bedingungen dar: Die Arbeitsverwaltung verteilte Milliardenbeträge, die für die Finanzierung von Fort- und Umschulungen, beruflichen Eingliederungsprogrammen und Bildungsangeboten für Risikogruppen verwendet wurden. Im Relevanzsystem der Entscheidungsträger und der Institutionsvertreter waren die organisatorischen Probleme, also die Beschaffung und die Verteilung von Geld, vordringlicher und hatten einen höheren Stellenwert als die optimale Versorgung der Klientel durch ein geschultes und erfahrenes Personal. Die Situation in den neugeschaffenen Bildungseinrichtungen war extrem widersprüchlich: Neben Institutionen, die den Beschäftigten gewisse Entfaltungschancen boten und sie zu Bestleistungen motivierten, gab es Einrichtungen, welche die moralisch hochwertigen Motive der Praktiker systematisch ausnutzten, für wenig Geld enorm viel verlangten und dennoch keine anspruchsvolle Vermittlungsarbeit im Dienste der Teilnehmer möglich machten. Fortbildung, Umschulung und Weiterbildung verkamen im Zuge dieser Instrumentalisierung zu einer Art berufsbiographischem Verschie-

bebahnhof, der für manche Betroffenen die Endstation bedeutete. *Ein Strukturmerkmal in der bundesdeutschen Erwachsenenbildungsszene, die Unübersichtlichkeit und Heterogenität der Anbieter, wurde in den neuen Bundesländern in kurzer Zeit nicht nur dupliziert, sondern möglicherweise sogar multipliziert.* Allein im Einzugsbereich der Stadt Dresden wurden Anfang der 90er Jahre 670 Weiterbildungsanbieter gezählt. Die insbesondere im Zuge der Wiedervereinigung ambivalente Erfahrung, dass der Weiterbildungsmarkt nicht nur Segnungen für den Verbraucher und die Gesellschaft bietet, sondern auch Fehlentwicklungen einleitet, schuf dann den Resonanzboden für eines der zentralen Themen im Weiterbildungsdiskurs der 90er Jahre überhaupt, nämlich das der Qualitätssicherung.

4.6 Die Konsolidierung der Disziplin

Die aufmerksamkeitserheischenden Turbulenzen und Veränderungen im Zusammenhang mit der deutschen Wiedervereinigung drohen eine andere, für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung eminent wichtige Entwicklung an den Rand zu drängen. Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre fanden nämlich ‚innerwissenschaftliche Vorgänge' statt, die für die Berufskultur zwar nicht sofort spürbar, unter mittel- und langfristigen Aspekten der universitären Ausbildung und der Etablierung einer professionellen Wissensbasis jedoch von vitalem Interesse für zukünftige Praktikergenerationen waren. Im hier anvisierten Zeitabschnitt fanden – von der gesamtgesellschaften Umbruchsituation zunächst unbeeinflusst – zum einen die Konsolidierung der Erziehungswissenschaft und deren Subdisziplin Erwachsenenbildung statt, und zum anderen zeichnete sich eine stärkere Ausdifferenzierung von Profession (Berufskultur, das Geflecht an Einrichtungen und Trägern) und Disziplin (wissenschaftliches Fach) ab (vgl. Stichweh 1987; Tenorth 1994), was gleichzeitig zu einer Verschärfung der Theorie-Praxis-Differenz beitrug. Einer der Auslöser, um das bis in die 80er Jahre hinein untergründig virulente Bewusstsein einer randständigen Position im Wissenschaftsbetrieb zu überwinden, waren Projekte, in denen Fragestellungen und Methoden der Wissenschaftsforschung auf das eigene Fach angewendet wurden. Diese beinhalteten den Befund, dass trotz der „lauten Klage" über die randständige Bedeutung von Bildung und Erziehung faktisch ein „stiller Sieg" seitens der Pädagogik in der modernen Gesellschaft zu verzeichnen sei (vgl. Tenorth 1992). Davon konnte das Fach Erziehungs-

wissenschaft bis 1977 durch ständige Expansion und in der Zeit danach durch eine zunehmende Ausdifferenzierung profitieren (vgl. Baumert/ Roeder 1994). Kaum eine andere Berufsgruppe ist seit Anfang dieses Jahrhunderts so expandiert wie die diversen Gruppen der schulischen und außerschulischen Pädagogen. Insbesondere der früher einmal nur als Kompensationsfeld schematisierte außerschulische und außerinstitutionelle Bereich von Bildung und Erziehung trat aus dem früheren Schattendasein heraus und avancierte zum bevorzugten Objekt der pädagogischen Gegenwartsdiagnose.

Phänomene im Zusammenhang mit der Universalisierung des Pädagogischen, der Entgrenzung der Erwachsenenbildung einerseits und die viel diskutierten Individualisierungs- und Freisetzungsprozesse wurden als zwei (komplementäre) Seiten einer Medaille diagnostiziert. Die gesellschaftliche Aufwertung der außerschulischen Pädagogik wirkte sich auf die Disziplin aus und trug zu einem stärkeren Selbstbewusstsein bei. Diese Position war mit der kulturkritischen und verfallsgeschichtlichen Tradition der Erwachsenenbildung, wie sie von geisteswissenschaftlichen Protagonisten vertreten wurde, kaum zu vereinbaren. Gleichzeitig hat die Erziehungswissenschaft den Anfang der 60er Jahre vollzogenen Schritt der Umwandlung in eine sozialwissenschaftliche Disziplin mit eigener Forschungskultur konsequent weiter fortgesetzt, so dass ein produktives Nebeneinander von qualitativer und quantitativer Forschung entstanden ist. Dass sich die Erziehungswissenschaft mit ihren Teildisziplinen dabei vollends von ihrer früheren Rolle als betreuende Instanz der Profession emanzipiert und sich ihre Forschungspraxis von den Verwertungsinteressen des Berufsfeldes distanziert hat, war eine folgerichtige Nebenwirkung. Flankiert wurde diese Entwicklung durch die Ergebnisse der soziologischen Verwendungsforschung (vgl. Beck/Bonß 1989), welche die Rolle von erziehungs- und sozialwissenschaftlichem Wissen weder als Vollstrecker der Aufklärung noch als bloßes Mittel einer herrschaftsstabilisierenden Sozialtechnologie zu bestimmen vermochte. Mindestens ebenso wichtig war die verstärkte Rezeption der Systemtheorie, die nichts anderes als die strikte Differenz von Theorie und Praxis zuließ und jede Einheitshoffnung im Keim erstickte. Von der Last und der Verantwortung berufsfeldbetreuender Wissenschaft befreit, konzentrierten sich viele Vertreter der akademischen Erwachsenenbildung auf ihre ureigenste Aufgabe: möglichst neutrale pädagogische Zeitdiagnosen vorzunehmen, unbestechliche Forschung zu betreiben und neue Entdeckungen über

die pädagogische Realität zu machen. Nicht alle Vertreter der akademischen Erwachsenenbildung haben die eben skizzierten Tendenzen unterstützt und eine stärkere Anbindung der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung an die Erziehungswissenschaft gut geheißen. Auch das erklärt den Tatbestand, dass seit Ende der 80er Jahre ein Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Ansätze und Grundhaltungen zu beobachten ist, ohne dass man hier von Schulen oder gar von Lagern sprechen könnte. Kade/Nittel/Seitter (1999) haben vier zentrale Richtungen innerhalb der Erwachsenenbildung identifizieren können: nämlich den an die Reformdebatte der 70er Jahre sich anschmiegenden institutionszentrierten Ansatz, den an die Aufklärungsidee angelehnten bildungszentrierten Zugang, die vom lebenslangen Lernen inspirierte lebenslauforientierte Position und den durch die Differenz von Lehren und Lernen inspirierten aneignungstheoretischen Ansatz.

Im Zuge der Wiedervereinigung – und hier schließt sich der Kreis der Argumentation wieder – wurde der hier extrem abgekürzt dargelegte Vorgang der Konsolidierung und Ausdifferenzierung des Fachs Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung im Besonderen durch die Besetzung von Lehrstühlen und Professuren organisatorisch abgesichert. Generell kann heute gesagt werden, dass Vorstellungen von der Machbarkeit der Einheit von Theorie und Praxis als überholt gelten und eine strukturelle, weil epistemologisch begründbare Differenz von Reflexions- und Analysewissen einerseits und dem beruflichen Können sowie dem Handlungswissen andererseits als konstitutiv für die Möglichkeit pädagogischer Praxis betrachtet wird. Diese Differenz wird nicht als notwendiges Übel, sondern als eine autonom vom Professionellen zu lösende Aufgabenstruktur aufgefasst, zu deren Bearbeitung wissenschaftliches Wissen allein nicht ausreicht. Dies spiegelt sich u. a. in den zentralen professionstheoretischen Positionen wieder, wie sie von Vertretern der Erwachsenenbildung ausbuchstabiert wurden (vgl. Kapitel IV).

4.7 Resümee

Ergebnissichernd lässt sich bezogen auf die 80er Jahre und die Phase der Wiedervereinigung sagen, dass die Lage des Personals in der Weiterbildung (gemessen an dem vorschulischen und dem schulischen Bildungsbereich sowie im Vergleich zu den Universitäten) eines der we-

nigen stabilen, wenn nicht sogar der schwach wachsenden Segmente im Erziehungs- und Bildungswesen darstellt. Während 1985 rund 25% der bundesdeutschen erwachsenen Bevölkerung an Weiterbildungsveranstaltungen teilnahmen, waren es 1991 (bezogen auf Gesamtdeutschland) immerhin bereits 37%, und diese Steigerungsraten vollzogen sich trotz Finanzknappheit von Bund, Ländern und Gemeinden und dem durch die Wiedervereinigung begründeten Spardruck. Die hin und wieder geäußerte These, dass im Zuge der 80er Jahre die Kategorie Professionalisierung nicht mehr zur Beschreibung der Erwachsenenbildung tauge, erscheint schon deshalb riskant, weil in dieser Zeit eine allgemeine Tendenz der Diversifikation der Erwachsenenbildungsinstitutionen bzw. die Vermehrung der privaten Anbieter zu verzeichnen und die Vergrößerung des Angebotes im Bereich der beruflichen und der betrieblichen Bildung zu registrieren ist. Gleichzeitig ist ein weitgehend stabiler Personalbestand im Kernbereich der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung in Rechnung zu stellen. Auch sei an den Umstand erinnert, dass in den letzten 30 Jahren ein nicht versiegender Strom an ausgebildeten Absolventen der Erwachsenenbildung die Universitäten verlassen hat und dass es sich hier um einen Akademikertyp handelt, dessen Arbeitslosenquote eher unter als über der durchschnittlichen Zahl liegen dürfte. Einschlägige Verbleibsstudien bieten jedenfalls keinen Anlass, daran zu zweifeln, dass der Großteil dieser Absolventen auf lange Sicht in der Erwachsenenbildung tätig geworden ist. Zu vermuten ist, dass zwar kein exorbitanter Zuwachs an festen Stellen, aber sehr wohl die Expansion des Berufsfeldes Erwachsenenbildung verzeichnet werden kann (vgl. Kap. V). In quantitativer Hinsicht hat das Berufsfeld gleichsam zugelegt, doch die Qualität der Arbeitsbedingungen hat mit dieser Entwicklung keineswegs Schritt gehalten. Die Entgrenzung oder Enttraditionalisierung der Weiterbildung, die Zersplitterung und Zerfaserung des Berufsfeldes und die Biographisierung der individuellen Professionalisierung müssen als drei Dimensionen ein und desselben Prozesses betrachtet werden, der für eine hochgradige Ambivalenz und Uneinheitlichkeit im Berufsfeld sorgt. So gesehen steht das Weiterbildungspersonal zu Beginn der 90er Jahre bzw. kurz nach der Wiedervereinigung in mehrfacher Weise vor einer widersprüchlichen Situation: Einerseits hat die soziokulturelle Aufwertung des lebenslangen Lernens stattgefunden, von der die Berufskultur unmittelbar nicht profitieren konnte, andererseits haben die Institutionen, die früher das Zentrum der Erwachsenenbildung gebildet haben, ihren Status eingebüßt, um gleichsam im allgemeinen Weiterbildungsmarkt den

Status eines Anbieters unter vielen einzunehmen. Während die Berufskultur von der soziokulturellen Aufwertung des lebenslangen Lernens offenbar nicht profitieren konnte, scheint sie aus der Ausdehnung des Berufsfeldes höchstens aufgrund der Vermehrung berufsbiographischer Optionen, aber nicht durch die Aufwertung des gesellschaftlichen Mandats Nutzen gezogen zu haben. Einen Machtgewinn am Arbeitsplatz und in den Organisationen konnte die Berufskultur der Erwachsenenbildner/innen ebenso wenig verzeichnen wie eine deutliche Verbesserung des Ansehens in der Öffentlichkeit.[5] Alles in allem stellt das Projekt der Professionalisierung somit ein offenes Vorhaben dar.

IV Professionstheoretische Positionen in der gegenwärtigen Erwachsenenpädagogik

1. Vorbemerkung

Bevor im Anschluss an den gerade erfolgten historischen Annäherungsversuch in Kap. V die jetzige Lage des Weiterbildungspersonals und der augenblickliche Stand der Verberuflichung umrissen werden, sollen nun einige zentrale professionstheoretischen Positionen skizziert werden. Die Präsentation von wissenschaftlichen Ansätzen, welche die professionstheoretischen Eigenleistungen der Disziplin dokumentieren, erfolgt auch deshalb an dieser Stelle, weil damit nochmals der Kontrast zur Weimarer Zeit verdeutlicht werden kann: Im Gegensatz zur Weimarer Republik verfügt die bundesdeutsche Erwachsenenbildung schon seit geraumer Zeit über eine neutrale wissenschaftliche Instanz, die den Prozess der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung einer konstruktiven Begleitung, Kritik und Beobachtung unterzieht. *Die Erwachsenenbildung als sachlich, personell, räumlich und zeitlich gegliederte Praxis ist nicht nur ein ‚Anwendungsfall' von Professionalisierung im Gesamtzusammenhang pädagogischer Arbeitsfelder oder gar bloßer Beobachtungsgegenstand der Berufssoziologie, sondern sie vollbringt als wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft auch eigene Reflexionsleistungen. Darüber hinaus erbringt sie im Medium der berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung vielfältige Dienstleistungen der Professionalisierung in ganz anderen Berufsfeldern.* Da aus Platzgründen hier nur einige wenige professionstheoretische Positionen herausgegriffen und kommentiert werden können, wird dies zwangsläufig dazu führen, dass einige Ansätze zu kurz kommen oder sich nicht ausreichend repräsentiert fühlen. Die Notwendigkeit zur Selektion resultiert aus dem Umstand, dass sich fast jede/r ErwachsenenbilderIn mit Aspekten der Ausbildung oder dem Theorie-Praxis-Problem, mit Aspekten der Verberuflichung und/oder der Professionalisierung befasst hat. Die einschlägigen Sammelbände (Harney/Jütting/Koring 1987; Gieseke u. a. 1988), Zeitschriften (Report 25/1990, Hessische Blätter für Volksbildung 4/1997, 2/1988, 4/1996) und Tagungsberichte (Schlutz/Siebert 1988; Meisel 1997; Otto 1996) zeigen die thematische Breite der Fachdiskussion auf. Kaum ein anderes Thema ist über einen so langen Zeitraum so intensiv disku-

tiert worden, und zwar entweder aus der Sicht von betroffenen Kursleitern und potentiellen Weiterbildungslehrern (Dyrda 1986), aus grundlagentheoretischer Perspektive (Dräger/Günther 1996; Geißler 1997; Weinberg 1992), vom bildungspolitischen und institutionellen Standpunkt (Nuissl 1996; Schrader 1998; Schiersmann 1988; Schäffter 1988b), aus der Sicht der Bereichsdidaktiken (Huether 1984; Meisel 1984; Skripski 1994; Luethi 1990; Kilian 1984), unter dem Fokus der Ausbildungs- und Qualifizierungsfrage (Fuhr 1991; Fejer 1991; Brödel 1990) oder vor dem Hintergrund der prekären Lage des neben- und freiberuflichen Personals in der Weiterbildung (Dieckmann 1992). Der Versuch, das mit der Professionalisierungsdebatte verbundene inhaltliche Spektrum in aller Ausführlichkeit zu dokumentieren, würde den Rahmen einer überschaubaren Publikation sprengen.

Unter der Vielzahl interessanter Ansätze sind stark kontrastierende ausgewählt worden, um auf diese Weise die theoretische Varianz möglichst groß zu halten. Zunächst wird der Blick auf die professionstheoretische Position gelenkt, die das planende und disponierende Berufshandeln in den Mittelpunkt rückt. Dieser in der Erwachsenenbildung prominente Ansatz soll insbesondere mit den einschlägigen Arbeiten von Wiltrud Gieseke und Hans Tietgens verbunden werden. Während Tietgens vor allem in den 70er Jahren stark an der Entwicklung von Legitimationsmustern zur Durchsetzung der Hauptberuflichkeit beteiligt war und gleichsam die personalisierte Brücke zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik darstellt, widmete sich Gieseke dem anstehenden Schritt einer empirisch orientierten erwachsenenpädagogischen Berufsfeldanalyse. Dem wissenssoziologischen Ansatz von Bernd Dewe wird hier ebenso wie den Schriften von Tietgens und Gieseke vergleichsweise viel Raum eingeräumt, weil es sich um eine dem rasch wechselnden pädagogischen Zeitgeist weitgehend enthobene Position handelt. Dewe hat sich in seinen zahlreichen professionstheoretischen Schriften um Anschlüsse zur allgemeinen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theorie-Praxis-Debatte und zur Verwendungsforschung bemüht, die Professionstheorie von Oevermann auf andere pädagogische Felder appliziert und die internationale Literatur intensiv rezipiert. Sein Anliegen besteht weniger darin, in die Debatte innerhalb der Berufskultur unmittelbar einzugreifen, als vielmehr metatheoretische Impulse zu geben und die elementarsten Bedingungen für die Möglichkeit von Verberuflichung in der Erwachsenenbildung zu sondieren. Da die momentane Diskussion in der beruf-

lichen und betrieblichen Bildung mit großer Intensität und Beteiligung erfolgt, muss neben den eben erwähnten grundsätzlichen Positionen auch dieses spezielle, an die Erwachsenenbildung angrenzende Gebiet betrachtet werden. Anhand der Schriften von Rolf Arnold wird dann gezeigt, dass die Annäherung von Erwachsenenbildung und betrieblicher Bildung auf institutioneller und bildungspolitischer Ebene auch den Theorietransfer einschließt. Das spezifische Profil der von Arnold vertretenen Richtung besteht darin, mit den Mitteln neuer Theorieangebote aus dem Umkreis des radikalen Konstruktivismus gegenläufige und disparate Elemente (instrumentelle und ethische Anteile von Professionalität) und Polaritäten (Bildung versus Qualifikation) auf neue Weise anzuordnen. Auf diese Weise werden alte Gegensatzanordnungen zwar nicht völlig suspendiert, aber zumindest in produktive Spannungsverhältnisse transformiert, so dass neue Kontaktzonen entstehen.

Mit der soeben skizzierten Auswahl – dem auf das planende und disponierende Handeln setzenden Professionsverständnis, dem wissenssoziologischen Ansatz und dem betriebspädagogischen Zugang – ist der Anspruch verbunden, einen selektiven, aber dennoch exemplarischen Überblick über die Vielfalt und die Produktivität der professionstheoretischen Diskussion in der Erwachsenenbildung zu vermitteln.

2. Planerisches und disponierendes Berufshandeln: die Positionen von Hans Tietgens und Wiltrud Gieseke

Die bildungspolitische Durchsetzung und wissenschaftliche Fundierung des planerischen und disponierenden Handelns von hauptberuflich tätigen Mitarbeiter/innen ist aufs Engste mit dem erwachsenenpädagogischen Professionskonzept von Hans Tietgens und Wiltrud Gieseke verbunden. In ihren Schriften finden sich Positionen und Grundhaltungen ausbuchstabiert, die sowohl von Seiten der Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung als auch von den Vertretern der scientific community in leicht modifizierter Weise ebenfalls vertreten werden (Siebert 1988; Faulstich 1996a; Weinberg 1990). Von Tietgens wurden Standards gesetzt, hinter die andere nicht mehr zurückgehen konnten. Der Gefahr einer Personalisierung der hier exemplifizierten Richtung kann in der Weise begegnet werden, dass auch der institutionelle Hintergrund berücksichtigt wird, nämlich die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des

Deutschen Volkshochschul-Verbandes – Vorläufer des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Hans Tietgens war weit über zwanzig Jahre als Leiter dieses Instituts tätig, und Wiltrud Gieseke hat ebenfalls in dieser Einrichtung gearbeitet und ihre einschlägige Professionsforschung (vgl. Gieseke 1989, 1994a, 1994b, 1994c, 1996, 1997) hier begonnen. In mehrfacher Hinsicht kann der PAS, was die Verberuflichung der Erwachsenenbildung angeht, eine katalysatorische und zugleich multiplizierende Wirkung attestiert werden. So ist der institutionelle Auftrag dieser Einrichtung (und des späteren DIE) insofern mit der Strukturlogik von Professionen kompatibel, als in der konkreten Arbeit der Versuch unternommen wird, zwischen der Berufspraxis der Erwachsenenbildung und der Wissenschaft zu vermitteln: Mittels Fortbildung werden inkongruente Wissensformen (Handlungs- und Reflexionswissen) übersetzt, über Berufsfeldanalysen und didaktische Entwicklungsforschung sollen forschungsrelevante Fragestellungen identifiziert werden, und einschlägige Publikationen tragen zur berufsfeldspezifischen Popularisierung von höhersymbolischen Wissensformen bei. Die Einrichtung begreift sich keineswegs als Institut, das Wissenschaft um der Wissenschaft willen betreibt. Zum anderen definiert es sich aber auch nicht als reine Serviceeinrichtung, die im pragmatischen Gestus der Rezeptvermittlung Aufträge der Praxis annimmt und ausführt. Da weder die für wissenschaftliches Denken typische Kultivierung des Zweifels noch der Handlungsdruck und andere Sachzwänge der Praxis vereinseitigt werden, entspricht das institutionelle Profil dem Charakter des für die professionelle Sachlogik typischen „Dazwischen" (vgl. Oevermann 1996:70). Das publizistische Potential und die durch Fortbildung geschaffenen Netzwerke haben zur großen Verbreitung der von Tietgens und Gieseke vertretenen Positionen und Standpunkte beigetragen, und zwar weit über den Volkshochschulrahmen hinaus. Charakteristisch für die PAS war, dass sie mit einer weitgehend überschaubaren Weiterbildungslandschaft mit der Volkshochschule als Zentrum konfrontiert war und somit über die Möglichkeit verfügte, sowohl in Richtung Wissenschaft als auch in Richtung Berufspraxis Fühler auszustrecken. In dieser Zeit hatte die Institution noch die Funktion eines Seismographen, der weitreichende Veränderungen frühzeitig registrierte und die Weiterbildungsdiskussion wissenschaftlich und bildungspolitisch maßgeblich beeinflusste. So gehörten Tietgens und Gieseke unter den Vertretern der Erwachsenenbildung zu den ersten, die angesichts des absehbaren Probleme bei der Verstetigung der Professionalisierung Ende der 80er Jahre auf die Notwendigkeit

einer Umorientierung hinwiesen und das Thema Professionalität in den Vordergrund rückten.

Tietgens hat als einer der maßgeblichen Protagonisten der westdeutschen Erwachsenenbildung seit den 60er Jahren den Modernisierungsprozess der Weiterbildung mit all seinen realistischen und reflexiven Wenden beeinflusst (vgl. Gieseke 1992) und unliebsamen Tendenzen gegenzusteuern versucht oder in anderer Weise Zeichen gesetzt. Er repräsentiert den in der modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft eigentlich atypischen Typ eines Wissenschaftlers, der nicht nur in den verschiedensten wissenschaftlichen Arenen agiert hat, sondern darüber hinaus noch zusätzliche Rollenmuster in seiner Person vereinigt. Neben seiner Funktion als Institutsleiter und Hochschullehrer ist Tietgens auf dem Forum der Fortbildung als Praktiker der Erwachsenenbildung aufgetreten, dessen besonderes Anliegen darin bestand, Bildungsreform (Gestaltung) mit Bildungsforschung (Analyse) zu vereinen. Als Mitautor der Schrift „Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung", die den Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 konkretisieren sollte, hat Tietgens in der Rolle des Politikberaters an der Entwicklung einer konsensorientierten Plattform für die Umsetzung der Bildungsreform aktiv mitgearbeitet. Von diesem hier erarbeiteten Konsens hat er dann auf der Bühne der Berufspolitik, als es um die Durchsetzung der Hauptberuflichkeit ging, nachhaltig profitieren können. Als wissenschaftlich unabhängiger Experte hat er als Leiter eines Instituts in den „Blättern zur Berufskunde" ein Anforderungsprofil für Leiter/innen und Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen entworfen, auf welches er dann aus einer ganz anderen Sicht, so z. B. aus der eines engagierten Gegners der Entschulungsthese und als Verfechter des Fachbereichsprinzips, zurückgreifen konnte (vgl. Tietgens 1976). Durch das hier angedeutete Changieren der Rollen konnte man sich auf diese Weise gleichsam selbst die Bälle zuwerfen, und zwar in einem Spiel, von dem die Erwachsenenbildung von der Sache her als Ganzes profitieren konnte.

Die Begründungsmuster und Argumentationsfolien für die Ausdifferenzierung der Verwissenschaftlichung der planend-disponierenden Berufsrolle wurden von Tietgens in einer kaum noch überblickbaren Anzahl von Publikationen und Verlautbarungen immer wieder aufs neue und in immer neuen Varianten aufgerollt (vgl. Tietgens 1962a und b, 1979, 1983). Ein Kernargument war, dass die zur Erarbeitung eines Pro-

grammangebotes notwendige Ermittlungs- und Planungskompetenz weder durch Berufserfahrung allein noch durch missionarischen Eifer aufzubauen sei. Schon 1962 nahm er die Idee der lebenslangen Bildung auf: „Sieht man hingegen in der ‚Education permanente' eine Grundanforderung unserer modernen Gesellschaft, soll die Volkshochschule einen festen Platz im Gesamtbildungssystem einnehmen und innerhalb dieses Bildungssystems eine Durchlässigkeit gewährleisten helfen, soll sie die Chance der Weiterbildung auf allen Ebenen in legitimer Weise vermitteln, dann ist die hauptberufliche Leitung einer Volkshochschule unumgänglich, dann braucht sie qualifizierte Mitarbeiter, die sich ihrer Aufgabe vollberuflich annehmen können" (Tietgens 1962a:255). In dem eben zitierten Aufsatz referiert der Autor eine kleinere explorative Erhebung, in welcher Volkshochschulen mit und ohne hauptberufliche Leitung verglichen wurden, wobei die professionell geführten Einrichtungen in allen Punkten qualitativ besser abschnitten. Angesichts der gesellschaftlichen Aufwertung des lebenslangen Lernens, der gestiegenen Bildungsnachfrage bei Erwachsenen und der veränderten Ansprüche der Teilnehmer/innen, so Tietgens, könne die Angebotsplanung nicht mehr als mitlaufende Aktivität betrachtet, also nicht mehr nebenbei erledigt werden. In der damaligen Zeit war allen bildungspolitischen Akteuren bewusst, dass die zugunsten der Hauptberuflichkeit ins Feld geführten Argumente nur vor dem Hintergrund des staatlichen Zugeständnisses stichhaltig sind, dass sich die Kommunen und die Länder zuvor zur öffentlichen Verantwortung bekennen. Der in der gegenwärtigen Rezeption etwas vernachlässigte und in seinen älteren Beiträgen stärker betonte Faktor Leistungsorientierung kommt besonders in seinen frühen Schriften über die Mitarbeiterfrage, wie z. B. in der folgenden Aussage, zur Geltung: „Solidität und Kontinuität der Arbeit selbst aber – und damit dauerhaftes Ansehen in der Öffentlichkeit – gewinnt sie (die VHS, D. N.) durch die Leistung ihrer Mitarbeiter" (Tietgens 1962b:7). In den Blättern für Berufskunde oder in anderen Texten, die der Bestimmung der Funktion und der Aufgaben hauptberuflich tätiger Mitarbeiter/innen dienen, ist das Volumen der Kernaktivitäten und Tätigkeitsschwerpunkte außerordentlich groß dimensioniert. So beinhaltet allein die Organisation von Lernprozessen „konzeptionelle Rahmenplanung, makrodidaktische Koordinationsplanung, eigene Lehrtätigkeit und organisatorische Ablaufplanung" (Tietgens 1994:3). Die Ausbuchstabierung dieses ambitionierten Programms war nur vor dem Hintergrund der Unterstellung möglich, dass das in der Erwachsenenbildung tätige Personal unter der Selbstver-

pflichtung hoher Leistungsansprüche agieren würde. Wegen der Gleichzeitigkeit von abstrakten und konkreten Arbeitsplatzbeschreibungen und des Differenzierungsniveaus der von Tietgens geforderten Kernaktivitäten verwundert es nicht, dass sie nicht nur auf den Volkshochschulbereich, sondern ebenso auf Bildungsmanager in Betrieben oder auf Weiterbildungsbeauftragte in Non-Profit-Organisationen zutreffen. Dass die diesbezüglichen Aufgabenprofile eine gewisse Resistenz gegenüber Veränderungen im Berufsfeld aufweisen, ist daran ablesbar, dass die von Tietgens verfassten „Blätter zur Berufskunde" in der 7. Auflage vorliegen.

An zwei professionspolitisch folgenreichen Initiativen waren Gieseke und Tietgens in den 70er Jahren, der Blütephase des Professionalisierungsprozesses, gemeinsam beteiligt, nämlich an der Planung, Umsetzung und Evaluation der *Falkensteiner Seminare* und des *SESTMAT-Projektes* (SESTMAT = Selbststudienmaterialien) (vgl. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1976ff.). Auf den individuellen Kompetenzerwerb ebenso wie auf den pädagogischen Korpsgeist vieler Erwachsenenbildungspraktiker außerordentlich instruktiv haben die sogenannten Falkensteiner Seminare zur Berufseinführung gewirkt. Diese Veranstaltungen lösten die bescheiden dimensionierten Studentenseminare in den 60er Jahren ab, mit deren Hilfe man ebenfalls Nachwuchskräfte für die Erwachsenenbildung rekrutieren wollte. Ohne dass dies intendiert war, boten die Falkensteiner Seminare neuen Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen zum einen die Gelegenheit, das spezifische Wir-Gefühl auszubilden, gleichsam zur Vorhut der Bildungsreform zu gehören, und zum anderen die Chance, ein solides Basiswissen über die angestammte Institution, ihre Geschichte, ihre bildungspolitische Funktion und das Berufsbild der hauptberuflichen pädgogischen Mitarbeiter/innen (HPM) vermittelt zu bekommen. Der Idee der systematischen und relativ aufwendigen Berufseinführung lag die Überzeugung zugrunde, ein gewisses Äquivalent für die in den professional schools übliche Praxisphase des Referendariats oder die klinische Phase in der Medizinerausbildung zu schaffen. Die zumeist strittigen Auseinandersetzungen zwischen den mehrheitlich durch die Studentenbewegung und die 68er Jahre geprägten Teilnehmer/innen einerseits und den eher auf politische Neutralität bedachten Seminarleitern (wie Hans Tietgens) andererseits wurden engagiert und temperamentvoll ausgetragen. Wie sich in vielen Fällen erst einige Jahre später erwiesen hat, haben sich insbesondere diese Debatten außerordentlich fördernd auf die Herausbildung einer generations-

spezifischen beruflichen Identität ausgewirkt. Die Falkensteiner Seminare waren, was die Formierung eines beruflichen Habitus und die Wertschätzung eines kritischen und aufgeklärten Bewusstseins angeht, stilbildend für nahezu eine ganze Generation von hauptberuflich tätigen Mitarbeiter/innen.

Während die Falkensteiner Seminare als eine aufwendige Sequenz von Fortbildungsveranstaltungen eine personenbezogene Dienstleistung darstellten, die nur einen begrenzten Personenkreis erreichen konnte, versuchte das SESTMAT-Projekt über das anonymere Medium des Selbststudienmaterials eine größere Breitenwirkung zu erreichen. Die hier erstellten Selbststudieneinheiten stießen in der Erwachsenenbildungspraxis und bei den Studenten der Erwachsenenbildung gleichermaßen auf positive Resonanz: Neue Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen aus fremden akademischen Fachkulturen konnten die Materialien quasi zur individuellen Nachqualifikation nutzten, und Student/innen an den Universitäten verwendeten die Texte als kompakte und dennoch informative Reader, um sich auf akademische Prüfungen vorzubereiten. An der Erstellung der Texte, die in mehreren Phasen der Erprobung und der anschließenden Revision erfolgte, waren die jeweils kompetentesten Wissenschaftler und Praktiker gemeinsam beteiligt. Insgesamt sind 25 Einzelhefte erschienen, wobei sich der thematische Fokus der einzelnen Exemplare im Wesentlichen an den institutionellen Schlüsselsituationen und den beruflichen Kernaufgaben (Planen, Hospitieren, Erschließen von Bildungsbedarf, Weiterbildungsberatung usw.) orientiert. Wie kaum eine andere Textsorte ist es den SESTMAT-Einheiten gelungen, den in einer bestimmten Zeit herrschenden Stand an Professionswissen nahezu komplett abzubilden. Die SESTMAT-Reihe, die im Zuge der deutschen Wiedervereinigung zum Teil erneut aktualisiert wurde, kann als Vorbild didaktisch ähnlich aufgebauter Materialien anderer Institutionen gelten (Fernstudienmaterial der Universität Kaiserslautern).

Die beiden eben genannten Projekte tragen dem Umstand Rechnung, dass es für Gieseke und Tietgens keinen Königsweg der Verberuflichung gibt, sondern dass sie eine auf mehreren Ebenen angesiedelte Professionalisierungsstrategie favorisieren. *Die Verwissenschaftlichung und die Forcierung von Hauptberuflichkeit, so die implizite Grundannahme von Tietgens und Gieseke, sei ein komplexes und aufwendiges Unterfangen, das nur durch das gleichzeitige Beschreiten*

mehrerer Wege realisierbar sei. Neben der unumgänglichen und durch nichts zu ersetzenden Etablierung eines grundständigen Studiums der Erwachsenenbildung müssten durch die Intensivierung von Fortbildung und die Durchführung von Berufsvorbereitungen auch jene Personen erreicht werden, die kein erziehungswissenschaftliches Studium absolviert haben. Um eine optimale Verzahnung von akademischer Ausbildung, Berufseinführung und Fortbildung zu erreichen, seien weitreichende Maßnahmen erforderlich, wie etwa der Aufbau universitärer Zusatzstudiengänge für langjährige Mitarbeiter, die Möglichkeit des Fernstudiums und die gezielte Unterstützung von Bestrebungen der Optimierung von pädagogischer Fachlichkeit und Reflexionsfähigkeit (kollegiale Hospitation, Supervision). Tietgens und Gieseke stimmen darin überein, dass ohne die Etablierung und Tradierung einer wissenschaftlichen Disziplin Versuche der Professionalisierung langfristig zum Scheitern verurteilt sind. Was das Verhältnis von Profession und wissenschaftlicher Disziplin angeht, so setzen sie sich ganz eindeutig von dem durchgehend antiscientifischen Verständnis der Weimarer Zeit, aber auch von den Entschulungsintentionen ab, wie sie durch Kritiker einer expertokratischen Pädagogik vertreten werden (vgl. Dauber 1980; Illich 1979). Mit der wissenschaftlichen Fundierung der erwachsenenpädagogischen Beruflichkeit verbinden sie drei Erwartungen, die sich komplementär zueinander verhalten und Synergieeffekte erzeugen sollen: Die Identifikation mit der sich formierenden Wissenschaft von der Erwachsenenbildung solle bei den Berufsnovizen erstens für eine größere Homogenität im Professionsbewusstsein sorgen und ein Wir-Gefühl unter den Berufsangehörigen schaffen; zweitens sollten die im Zuge der wissenschaftlichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlagen den Umgang mit den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen (Tietgens 1992) optimieren und das notwendige Kontextbewusstsein schaffen, und drittens solle Wissenschaft im Gewand der empirischen Forschung Licht in die Wirkungsweise und die Mechanismen des organisierten Lehrens und Lernens von Erwachsenen bringen und auf diese Weise der Praxis eine Art Spiegel vorhalten.

Diese Vorstellung einer ‚verwissenschaftlichten Beruflichkeit' korrespondiert mit einem emphatischen Verständnis von Demokratie, einer wachsamen Haltung gegenüber den Errungenschaften einer zivilen Gesellschaft sowie der Achtung vor der Würde des Mitmenschen und dessen Einzigartigkeit. Insbesondere Gieseke rekurriert auf die for-

malen Grundsätze der Demokratie, wenn sie die Sphäre des Politischen sorgsam von der Welt der Professionen unterscheidet, ohne dabei zu vergessen, dass die Bewältigung von Dilemma-Situationen und Paradoxien in der politischen wie in der professionelle Rationalitätssphäre letztlich an universalistische, absolut moralische Prinzipien rückgebunden ist. Das Insistieren auf politischer Unabhängigkeit erfolgt vor dem Hintergrund der historischen Erfahrung, dass jede Form der übermäßigen Politisierung einer Verberuflichungsstrategie, dem Prinzip der Klientenorientierung und dem notwendigerweise abstrakten Gemeinwohlbezug widerspricht und auf lange Sicht – wie man am Schicksal der Ärzteschaft unter Stalin sehen kann – einer Instrumentalisierung Vorschub leistet und deprofessionalisierend wirkt (vgl. Gieseke 1994a:293-294). Andererseits dürfe politische Unabhängigkeit aber nicht in politische Indifferenz übergehen, denn ohne ein Mindestmaß an „Reflexion der Außendimension professionellen Handelns (würden) professionelle Maßstäbe ihre Glaubwürdigkeit verlieren" (ebenda:294). Die relative Autonomie des Professionellen schließt politische Unabhängigkeit, aber eben keine politische Neutralität oder Abstinenz ein.

Aufgrund der unterschiedlichen Generationszugehörigkeit weisen die Arbeiten von Gieseke und Tietgens eine jeweils andere Schwerpunktsetzung auf: Während sich Tietgens viel stärker auf die Volkshochschulen konzentriert und kaum empirisch gearbeitet hat, ist Giesekes Aufmerksamkeit stärker auf die ganze Breite des Weiterbildungsmarktes gerichtet, wobei sie die Forderung, empirisch zu arbeiten, nicht nur proklamiert, sondern auch selbst eingelöst hat. Unter ihren Untersuchungen sticht die Längsschnittstudie über den beruflichen Habitus von hauptberuflich tätigen Mitarbeiter/innen an Volkshochschulen hervor, die von der Anlage, dem theoretischen Anspruch und den Ergebnissen unter den Arbeiten zur beruflichen Selbstverständigung einen besonderen Stellenwert besitzt. Das Untersuchungsziel konzentriert sich darauf, „herauszufinden, welche Handlungspläne die Erwachsenenpädagogen für ihre jeweiligen Arbeitsbereiche erarbeiten, welche Arbeitsstrategien sie, ohne auf ein im antizipatorischen Sozialisationsprozess erworbenes Wissen zurückgreifen zu können, sich erarbeiten". Hauptberuflich tätige Mitarbeiter/innen werden auf ihre berufsbiographischen Dispositionen hin untersucht und – via Längsschnittstudie – auf ihrem Weg in ein durch vielfältige und widersprüchliche Anforderungen geprägtes Berufsfeld begleitet. Dies erfolgt mit dem Ziel, herauszufinden, ob die Aneignung des

institutionellen Umfeldes und der diesbezüglichen Konventionen und Regeln die Konstitution eines unverwechselbaren beruflichen Habitus begünstigt. Im Zentrum der Analyse steht dabei nicht der eigentlich nur szenisch und atmosphärisch manifest werdende Habitus als solcher, sondern die Modi, mit denen die Berufstätigen ihre berufliche Realität verarbeiten und aneignen. Vier Aneignungsmodi hat Gieseke entdecken können: Der Modus „Differenz mit Stabilisierung" beinhaltet, dass im Prozess der beruflichen Etablierung zwar ursprüngliche Ziele der Arbeit und professionelle Basispositionen graduell verändert und situationsspezifisch angepasst werden, aber keine essentielle Umwidmung erfahren. Die zweite Art der Aneignung wird „Spezifizierungsmodus" genannt. Hier findet eine Konzentration – manchmal eine Überfokussierung – auf einen begrenzten inhaltlichen Arbeitsbereich oder auf eine partikulare Organisationsaufgabe statt; Hintergrund für eine solche Schwerpunktbildung kann zum Beispiel das gesteigerte kommunikative Interesse an einem fachlichen Austausch mit Kursleitern oder Kommunalpolitikern sein. Bei der dritten Variante, dem „Reduktionsmodus" schrauben die HPM ihre Zielvorstellungen und professionellen Ambitionen angesichts fortlaufender Praxisfrustrationen auf das Maß des für sie Machbaren zurück. „Sie sind dann meistens schnell bereit, von der Unrealisierbarkeit der Ziele und weniger von den Schwierigkeiten bei der Realisierung zu sprechen. Die nur begrenzt entwickelten inhaltlichen Perspektiven werden häufig ersetzt durch institutionell vermittelte oder der Routine verpflichtete Ziele" (Gieseke 1996:699). Der vierte Modus schließlich zeichnet sich durch ein hohe Selbstbezüglichkeit aus und kann deshalb als „Reflexionsmodus" bezeichnet werden. Das intensive Nachdenken wird durch fortlaufende Diskrepanzerfahrungen stimuliert: „Es wird die ganze Problematik und Schwierigkeit transparent, gestaltend tätig sein zu wollen in einem Bereich, der vorgibt, dazu Möglichkeiten zu bieten, und dann doch erfahren zu müssen, dass die eingefahrenen Wege des Planens und Kommunizierens nicht verlassen werden dürfen" (ebenda:700). Die vorgefundenen Aneignungsmodi scheinen eine besonders große Resistenz zu haben, also gegenüber späteren Versuchen der Korrektur weitgehend immun zu sein. „Die von uns herausgearbeiteten Aneignungsmodi sind zwar durch voraufgegangene Situationen entstanden, ohne dass wir wissen, welchen Lebensphasen sie zuzuordnen sind. Sie wirken jedoch weiter und versuchen, sich in der Realität zu bewähren. Sie kommen unausweichlich zur Anwendung, sie werden zu Dispositionen" (Gieseke 1989a:258).

Gieseke betont in ihren Schriften immer wieder das Rekrutierungsdilemma in der Erwachsenenbildung: Einerseits werden Personen an den Universitäten mit dem Ziel ausgebildet, dass sie – das Einverständnis der Trägerinstitutionen vorausgesetzt – ein allgemeines erziehungs- und sozialwissenschaftliches Qualifikationsprofil erwerben, andererseits werden bei der Einstellung in den Einrichtungen dann schließlich doch spezifische, d. h. vor allem fachgebundene Qualifikationen erwartet. Dies scheint – nüchtern betrachtet – der Konstruktionsfehler der grundständigen Ausbildung des Diplom-Pädagogen zu sein, der nur dann behoben werden kann, wenn die Student/innen möglichst früh das eben dargelegte Dilemma antizipieren und auch spezifische, vom Berufsfeld tatsächlich angeforderte Kompetenzprofile erwerben.

Aus der zeitlichen Distanz heraus – ohne die Gesamtleistung in irgendeiner Weise schmälern zu wollen – sind einzelne Positionen der eben vorgestellten Richtung auch einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Die Kritik müsste sich insbesondere auf die bei Tietgens beobachtbare Vermischung von Bildungspolitik und Professionstheorie beziehen, die in den 70er Jahren und danach zeittypisch war, aber unter den heutigen Bedingungen mit Risiken behaftet ist.[1]

3. Der wissenssoziologische Ansatz: die Position von Bernd Dewe

Dass die Wissenssoziologie viele Affinitäten mit der Erwachsenenbildung aufweist, kann in mehrfacher Weise belegt werden, so etwa mit Wilhelm Maders Hinweis auf die bildungstheoretische Relevanz von Max Schelers Schriften (vgl. Mader 1980), dem persönlichen Engagement anderer Wissenssoziologen in der praktischen Erwachsenenbildung (von Alfred Schütz bis hin zu Max Weber) oder dem erwachsenenpädagogischen und bildungspolitischen Wirken von Theodor Geiger (vgl. Geiger 1984). Dieser hat sowohl der (erwachsenen-)pädagogischen als auch der (wissens-)soziologischen Fachkultur angehört. Unter den in Frage kommenden soziologischen Teildisziplinen, die bei der Erschließung andragogischer Fragestellungen nützlich sein könnten, nimmt die Wissenssoziologie seit jeher einen herausragenden Platz ein. So hat Erich Weniger, als er die Berufsrolle des Erwachsenenbildners definieren wollte, die vielzitierte Wendung „Deuter des gelebten Lebens“ vorgeschla-

gen. Und auch der in den 80er Jahren prominent gewordene Deutungsmusteransatz (vgl. Arnold 1985; Thomssen 1980), neuere Arbeiten über die Wissensgesellschaft (vgl. Nolda 1996a) und empirische Studien über Lehr-/Lernprozesse (vgl. Nolda 1996b) gehen implizit oder explizit auf wissenssoziologische Theoriequellen zurück.

Die Auseinandersetzung mit den Schriften von Bernd Dewe vermittelt nicht nur eine Vorstellung, auf welche Weise und mit welchen theoretischen Erkenntnisinteressen und thematischen Schwerpunkten sich ein ausgewählter Protagonist der Wissens- und Kultursoziologie die Erwachsenenbildung erschließt. Über die Beschäftigung mit diesem Autor hinaus soll auch der Umkreis jener Personen deutlich werden, die – wie beispielsweise Bernhard Koring – ebenfalls professionstheoretische Forschungsanliegen mit einem allgemeinen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse an der Erwachsenenbildung zu verbinden versuchen. Ebenso wie in dem Hans Tietgens und Wiltrud Gieseke vorbehaltenen Abschnitt geht es also nicht primär um die Präsentation eines Ansatzes, der einer ganz bestimmten Person zugeschrieben wird, sondern um die Verdeutlichung einer einen Einzelautor übersteigenden Richtung.

Dewe blickt auf die Erwachsenenbildung und ihre Berufskultur keineswegs – wie es andere Vertreter der wissenschaftlichen Zunft zu tun pflegen – aus der Binnenperspektive des mit dem Berufsfeld in irgendeiner Weise interessensmäßig verbundenen Erziehungswissenschaftlers, sondern aus der distanzierten Sicht des beobachtenden Soziologen. In einer durchaus ähnlichen Weise, wie er die Weiterbildung als Ganze aus der Sicht der Gesamtgesellschaft als strategisch relevanten Umschlagsort divergierender Wissensformen betrachtet, untersucht er auch Professionen im Allgemeinen und die der Erwachsenenbildung im Besonderen sowie institutionalisierte Handlungsformen zwischen Laien und Experten (wie die der Beratung), wobei er sich besonders für die Aspekte der Transformation, Relationierung, Amalgamierung und Relativierung unterschiedlicher Wissensformen interessiert. Dewe knüpft, um die wissenschaftstheoretischen Fallstricke antiquierter wissenssoziologischer Konzepte in der Tradition des deutschen Idealismus zu vermeiden, nur lose und vorsichtig an die eben erwähnte deutschen Tradition an (vgl. Dewe 1982:131-135). Doch wenn er die insbesondere bei Scheler aufscheinende Vielfalt der Wissensformen vorwiegend auf das Verhältnis

von Alltags- und Wissenschaftswissen einengt, so hat dies unmittelbare Konsequenzen für seine Haltung gegenüber der Erwachsenenbildung. So sieht er die primäre Aufgabe der Erwachsenenbildung darin, Hilfen bei der Anverwandlung heterogener Wissensformen anzubieten, wobei sie vor allem eine „systematische Unterstützung und Reflexion einer je teilnehmerspezifischen Aneignung und Verwandlung wissenschaftlicher Informationen in alltägliche Deutungen“ (Dewe 1996b:715) zu leisten habe. Die starke Fixierung auf die beiden Wissensformen wissenschaftliches und alltagsweltliches Wissen erklärt den Umstand, dass Dewe auf die in der institutionellen Angebotsstruktur der Weiterbildung latent enthaltene Architektur der Wissensformen (ästhetisches, semiprofessionell medizinisches, naturwissenschaftliches, religiöses Sonderwisssen und andere Varianten) kaum eingeht. Bezugspunkte seiner vorwiegend grundlagentheoretisch konzipierten Arbeiten sind u. a. die moderne Wissenssoziologie angloamerikanischer Provenienz, konstruktivistische Theorien über das Wissen und die mit den Namen Berger und Luckmann verbundene kultur- und wissenssoziologische Richtung. Ein gemeinsames Anliegen dieser unterschiedlichen wissenschaftlichen Referenzsysteme bildet das Bemühen, die gesellschaftliche Konstitution und die Konstruktionsprinzipien des Alltagswissens und des wissenschaftlichen Wissens aufzuklären sowie die Ausprägung der konkreten Vielfalt von Wissensformen in Abhängigkeit vom Sozialsystem zu studieren. Die Auffassung der modernen Wissenssoziologie (vgl. Stehr 1984) teilend, dass die Zuordnung von Symbolsystem und gesellschaftlicher Wirklichkeit komplizierter sei als die Relation von Abbild und Objekt, glaubt Dewe auf die sorgfältige Analyse von Alltagswissen und Handlungspraxis nicht verzichten zu können (vgl. Dewe 1982:131).

Dewe bricht auf der einen Seite mit manchen Engführungen des Professionsverständnisses strukturfunktionalistischer Provenienz, teilt auf der anderen Seite jedoch eine elementare, für die Bestimmung des Gegenstandes relevante Grundannahme dieser Forschungsrichtung. Obwohl er dies nicht ausdrücklich so benennt, knüpft er, was die Lenkung der erkenntnisleitenden Aufmerksamkeit angeht, an der von Rüschemeyer vorgenommenen Umformulierung der Parsons’schen Grundvariablen und der damit vollzogenen Aufwertung der Wissensdimension an. Rüschemeyer hat in einem viel beachteten Beitrag die Basisvariablen für Professionen auf zwei Komponenten reduziert: Professionen würden a) ein systematisches Wissensgebiet auf Probleme anwenden,

die b) von großer Bedeutsamkeit für zentrale Probleme der Gesellschaft sind (vgl. Rüschemeyer 1972). Auch wenn Dewe den strukturfunktionalistischen Hintergrund von Rüschemeyers Arbeiten und die damit verbundene wissenschaftspolitische Zuordnung anders beurteilt, ist er in dieser theoriestrategischen Grundannahme mit Rüschemeyer einig. Mit der Fokussierung der beiden Aspekte, nämlich dem der Wissensapplikation und dem der gesellschaftlichen Zentralwerte, eröffnet sich für ihn der Horizont eines Forschungsfeldes, zu dem der wissenssoziologische Zugang als besonders prädestiniert erscheint.

Die Rezeption von Dewes Publikationen unter dem alleinigen Gesichtspunkt der erwachsenenpädagogischen Professionstheorie ist schon deshalb schwierig, weil die kaum noch überblickbare Menge der aus seiner Feder stammenden Monographien, Zeitschriften- und Buchbeiträge eine große thematische Streuung aufweist. Sie lassen sich – in aller Vorläufigkeit – in die folgenden Sparten untergliedern:

- Theorie des Wissens und sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung in pädagogischen Feldern (vgl. Dewe 1988; Dewe/Radtke 1989),
- Theorie der Beratung und der Sozialarbeit (vgl. Dewe 1991; Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe 1995),
- Lebensbegleitende Bildung und erwachsenenpädagogische Professionstheorie (Dewe 1996a, 1996b).

Bei der Lektüre der Arbeiten fällt auf, dass die grundlagentheoretischen Behauptungen zu den einzelnen Sach- und Themengebieten einen gemeinsamen zeitkritischen Nukleus aufweisen. Eine immer wiederkehrende, keineswegs nur in professionstheoretischen Arbeiten präsentierte gesellschaftskritische Argumentationsfigur ist zum Beispiel die, *dass mit dem kontinuierlichen Anwachsen von Expertensystemen die Gefahr einer Relativierung und Entwertung alltagsweltlicher Erfahrung und zur Erosion lebensweltlicher Idealisierungen durch wissenschaftliche Sinnsysteme verbunden sei, ohne dass damit das sicherheitsstiftende Potential und die Orientierungsfunktion des Alltagswissens erhalten bleiben*. Die Ausdehnung der Macht ausgewiesener Expertensysteme habe längst den technischen, ökonomischen und administrativen Bereich verlassen und sei in die lebensweltliche Sphäre der organischen und physischen Gesundheit, der Erziehung, der Wohnbedingungen und des Familienlebens eingedrungen. Damit seien aber nicht nur Segnungen für die

Menschen verbunden: „Diese Scientifizierung des gesellschaftlichen Alltagswissens samt seiner subkulturellen Varianten birgt aber die Gefahr der Destruktion lebendiger Erfahrung als Basis praktischer Kritik in sich, was insbesondere auf dem Hintergrund lebensweltlicher Handlungspraxis als folgenreiche Entwicklung zu interpretieren ist" (Dewe 1988:156). Solche Ausführungen münden in die These, dass die Entwicklung moderner Gesellschaften sich insofern als fortgeschrittene Rationalisierung beschreiben lasse, als eine zunehmende Substitution lebensweltlich gebundener bzw. laisierter Problemlösungstechniken durch Dienstleistungen, Expertensysteme und professionelle Interventionsstrategien zu beobachten sei – von einer naiven expertenkritischen oder fortschrittsfeindlichen Haltung allerdings Abstand genommen werden müsse. Statt hinter den wissenschaftlichen Fortschritt zurückzufallen, komme es auf eine alternative und bessere Nutzung der wissenschaftlichen Rationalität an. Dewes Position ist dadurch zu kennzeichnen, *dass er mit den Mitteln der wissenschaftlichen Rationalität deren Grenzen aufzeigt und – gegen den öffentlichen Zeitgeist – die Dignität des alltagsweltlichen Wissens zu rehabilitieren versucht.* Eine solche Grundbehauptung ist nur vor dem Hintergrund der prinzipiellen Gleichrangigkeit der Wissensformen möglich. Hier folgt Dewe der zunächst fremd anmutenden Maxime, dass alltagsweltliches Wissen, religiöse und wissenschaftliche Wissensbestände sowie andere Sonderformen des Wissens aus der Sicht der phänomenologischen Soziologie per se zunächst einmal als gleichwertig zu betrachten und, ohne normative Vorgaben zu machen, auf ihre Konstitutionsmerkmale hin zu untersuchen sind. Dass wissenschaftliches Wissen als höherwertig und dem Alltagswissen überlegen eingestuft werde, sei Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Folge der institutionellen Ausdifferenzierung wissenschaftlichen Handelns (vgl. Dewe 1982:107, 1988). Epistemologisch betrachtet sei das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen nicht durch Überlegenheit bzw. Unterlegenheit der einen gegenüber der anderen Wissensform gekennzeichnet, sondern durch das Attribut der Andersartigkeit.[2]

Die eben skizzierte zeitkritische Diagnose kombiniert Dewe mit einem an Oevermann angelehnten Professionsmodell. Mit Oevermann[3] vertritt Dewe die Auffassung, dass professionelles Handelns durch zwei prinzipiell verschiedene Komponenten geprägt werde: zum einen durch die Verfügung und die Anwendung von wissenschaftlich fundiertem Sonderwissen und zum anderen durch die Befähigung zum individuellen

Fallverstehen bzw. zur praktizierten Hermeneutik. Das Aushalten dieser Spannung zwischen der Verpflichtung, universelles und entpersönlichtes Analyse- und Regelwissen anzuwenden und dennoch den Fall in der Sprache des Falls zu verstehen, kennzeichnet die gelungene Form von Professionalität. Dieses nichttechnokratische und in der Tradition eines emphatischen Professionsverständnisses stehende Modell zeichnet sich dadurch aus, dass es den mit der Entwicklung der Wissenschaft verbundenen gattungsgeschichtlichen Fortschritt einerseits bewahrt, gleichzeitig aber auch über Mechanismen verfügt, um das Recht auf Selbstbestimmung der Gesellschaftsmitglieder und die Würde des einzelnen Menschen weitgehend zu schützen. Aber wie kann eine – manchmal ja auch sehr intime – personenbezogene Dienstleistung vollzogen, Expertenwissen appliziert und die damit verbundene Überschreitung sozialer Grenzen realisiert werden, ohne die Autonomie der biographischen Lebensführung anzutasten und das Orientierungspotential des gesunden Menschenverstandes zu respektieren? Dewe rekurriert hier auf die zentrale Position von Oevermanns Professionstheorie, nämlich auf die auch in der Pädagogik recht häufig bemühte Figur der stellvertretenden Deutung (vgl. S. Kade 1990). Stellvertretende Deutung meint, den Aussagegehalt der alltagsweltlichen Problemdarstellung des Klienten auf der Folie wissenschaftlicher Geltungsstandards zu überprüfen und sie in dieser Perspektive in den Dienst der Problembearbeitung zu stellen. Stellvertretende Deutung impliziert eine Selbstlimitierung der Macht. So werden das Mandat und die damit verbundene Macht des Professionellen systematisch auf Deutung eingeengt, so dass sowohl instrumentelle Problemlösung als auch das stellvertretende Entscheiden oder Handeln als Tabus gelten.

Für Dewe ist der empirische Ist-Zustand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – überspitzt formuliert – durch einen semiprofessionellen Status der Kursleiter/innen und eine begrenzte professionelle Kompetenz gekennzeichnet. Der Ist-Zustand der Verberuflichung ist jedoch keineswegs mit dem grundsätzlichen *Professionalisierungsbedarf* und der *Professionalisierungsfähigkeit* der hier abgewickelten Arbeitstätigkeiten identisch. Die wissenschaftliche Klärung der Professionalisierungsbedürftigkeit und die Aufklärung der Binnenstrukturen und der Logik des erwachsenenpädagogischen Handelns dürften, so Dewe, nicht mit der Durchsetzung standespolitischer Strategien und der Aufstellung normativ gefärbter Kompetenzkataloge vermischt werden.

Die Notwendigkeit, die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zu professionalisieren, leite sich primär aus der Sachlogik und der Aufgabenstruktur der ‚Personenveränderung' im Bildungsprozess und den hier zur Bearbeitung anstehenden Problemen ab. Für Dewe ist der Unterricht als solcher – die bloße Vermittlung von Fachwissen – nicht professionalisierungsbedürftig, wohl aber die situations- und adressatenspezifische Anpassung dieses Fachwissens an die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer/innen. Eine solche Anpassung erscheint angesichts der sozialen, milieuspezifischen oder generationsbedingten Fremdheit zwischen den Teilnehmer/innen einerseits und zwischen Dozent/innen und Teilnehmer/innen andererseits nur unter Verwendung eines diesbezüglichen Interaktions- und Situationswissens möglich. Folgerichtig ist für ihn die Wissensbasis des Erwachsenenpädagogen binär strukturiert: „Die Spezifik professionalisierten Wissens in der Erwachsenenbildung ergibt sich hier prinzipiell aus mindestens zwei Quellen erwachsenenpädagogischer Anforderungen: dem souveränen Umgang mit Fachwissen, dessen unterrichtliche/kursbezogene Darbietung im Kontext einer qualifizierenden Wissensvermittlung zwar allemal hohe Fach- und Vermittlungskompetenzen voraussetzt, aber nicht zwingend professionalisierungsbedürftig ist, und dem erst ‚vor Ort' im Klientenbezug wirksam werdenden Interaktions- und Situationswissen" (Dewe 1996b: 715). Dewe betrachtet die gelungene, d. h. klientenorientierte Form der erwachsenenpädagogischen Professionalität zugleich auch als einen Schutz gegenüber der Enteignung der lebendigen Erfahrung durch mächtige gesellschaftliche Systeme. Orientierungsleitend für ihn ist das von Oevermann geprägte klientenorientierte Professionsverständnis, welches auf der gleichzeitigen Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen und praktische Erfahrung und der widersprüchlichen Einheit von überpersönlicher Kontrolle und dem Involviert-Sein der ganzen Person beruht. Er schärft das Profil seines an einem bestimmten Dienstleistungsideal orientierten professionellen Arbeitsbündnisses zwischen Pädagoge und Teilnehmer, kurz: sein klientenorientiertes Professionsverständnis, indem er es mit der versachlichten und anonymen Experten-Laien-Beziehung kontrastiert. Experten-Laien-Beziehungen zeichnen sich durch die standardisierte Bearbeitung von Problemen unter Nutzung einer stabilen Wissensgrundlage aus; Passungsprobleme zwischen abstrakten Wissensbeständen und dem anstehenden Fall treten im angestammten Bereich des Experten, nämlich der Sachwelt und der unbelebten Natur, kaum auf. Der Experte neigt dazu, zwischen dem Entstehungs- und dem Anwendungskontext des

Wissens nicht zu unterscheiden und es nach dem Muster der naturwissenschaftlichen Applikation ausgerechnet in einem Bereich anzuwenden, der bekanntlich durch ein hohes Maß an Überraschung, durch Missverständnisse und permanente Veränderung der situativen Ausgangsbedingungen gekennzeichnet ist. Im Gegensatz zum Experten, der mit dem Anspruch der Überlegenheit seines Fachwissens antritt, beinhaltet das professionelle Handeln Kompetenzanteile, die sich nicht auf die Wissenskomponente allein reduzieren lassen, sondern immer auch das Moment der Intuition, des Erfahrungswissens und der Weisheit evozieren. Pädagogische Arbeitsbündnisse in der Erwachsenenbildung sind aus der Sicht von Dewe im Unterschied zu Experten-Laien-Beziehungen folglich dadurch gekennzeichnet, dass trotz des Machtgefälles zwischen Pädagoge und Teilnehmer die Gleichberechtigung des Fachwissens des Dozenten und des Alltagswissens des Laien besteht. Während der Experte stellvertretend für den Laien handelt und die Problemlagen der Betroffenen nach einem vorgegebenen Raster klassifiziert, beschränkt sich der Professionelle – die Autonomie des Laien wahrend – auf die stellvertretende Deutung, und zwar nach Maßgabe der individuellen Merkmale der jeweiligen Problemlage. Das schließt auch die Haltung der Relativität und skeptischen Zurückhaltung gegenüber der Reichweite professioneller Interventionschancen und Rationalität ein. „Der Respekt vor der Autonomie der Lebenspraxis gebietet es, dass der Professionelle in legitimer Weise keinen prognostizierenden und bevormundenden Vorgriff nehmen kann. Es macht gerade die Autonomie der alltäglichen Lebenspraxis aus, dass in ihr zukunftsherstellender und Geschichte herstellender Spielraum möglich ist. Das professionelle Handeln selbst ist keineswegs der Sitz einer gegenüber der alltäglichen Lebenspraxis umfassenderen Rationalität“ (Dewe 1991:134).

Generell ist zu sagen: Dewe beschränkt sich in seinen Ausführungen auf grundlagentheoretische Aspekte; seine Leistung besteht darin, einen Beitrag zur Beschaffung hochabstrakter Aussagen zu liefern, um die offene Lücke zwischen Gesellschaftsanalyse, Theorie des Wissens, Professionstheorie und der Theorie der Erwachsenenbildung zu schließen. Mit seiner emphatischen Bezugnahme auf die professionelle Autonomie und ein klientenorientiertes Professionsverständnis will er einen konzeptionellen Rahmen für eine berufliche Selbstverständigung schaffen, ohne selbst in den Fehler rigider Vorgaben oder einer sozialwissenschaftlichen Bevormundung zu verfallen.

Kritisch ist Folgendes anzumerken: Auf der einen Seite geht Dewe von der grundsätzlichen Auffassung aus, dass die „professionelle Wissensbasis nicht von außen und vorab substantiell bestimmbar oder vermittelbar ist, sondern stets nur am empirisch beobachtbaren Handeln der erwachsenenpädagogischen Akteure (Dozenten, Leiter, Mitarbeiter) im Kontext der Wissensanwendung ex post rekonstruiert werden kann" (Dewe 1996:714). Dewe scheint diesen selbstformulierten Anspruch nicht immer ganz einlösen zu können. Denn ohne dass eine empirische Basis seiner Aussagen erkennbar wäre, schreibt er den Praktikern in dem gleichen Aufsatz u. a. den Modus der Entscheidungsverwendung (strategischer Umgang mit wissenschaftlichen Informationen) und den der Begründungsverwendung (Verwandlung und Neukonstitution des angebotenen Wissens) zu. Hätte Dewe den eigenen Anspruch beim Wort genommen, so wären zumindest empirische Illustrationen oder andere erfahrungsgesättigte Hinweise notwendig gewesen. Selbst die – auf den ersten Blick durchaus plausible und sich auf Konventionen stützende – Behauptung, die Wissensbasis des Erwachsenenbildners habe mindestens zwei Bestandteile, nämlich Fachwissen und Interaktions- und Situationswissen, hätte, wäre Dewe seiner eigenen Logik gefolgt, eigentlich einer empirischen Begründung bedurft.

Das hier ausbuchstabierte Verständnis der Wissensbasis von Erwachsenenbildner/innen steht im unmittelbaren Zusammenhang mit Dewes Versuch, das Professionswissen von Pädagogen an und für sich transparenter zu machen. In einem mit Ferchhoff und Radtke verfassten Aufsatz, der auf das pädagogische Professionswissen als solches abzielt, setzt Dewe sich zunächst kritisch mit den beiden Grundmodellen für das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen auseinander – dem Wissenstransfer und der Wissenstransformation. Das vor allem vom Strukturfunktionalismus und vom Behaviorismus geprägte Transfermodell ging, getreu der Maxime „Knowledge informs action", von einer linearen Beziehung, einer Art technischen Übertragung sozialwissenschaftlichen Wissens in Praxiszusammenhänge aus. Die Differenz von Handlungs- und Erklärungswissen ignorierend, galt wissenschaftliches Wissen von vornherein als vernünftiger und dem Alltagswissen überlegen. Das Transformationsmodell überwand zwar die Anomalien der Theorie-Praxis-Schemata, indem es, die prinzipielle Gleichwertigkeit unterschiedlicher Wissensformen in Rechnung stellend, das alte Schisma von ‚grauer Theorie' und ‚wirklicher Praxis' zugunsten einer Theorie-Theorie-Relati-

on austauschte – doch konnte auch dieses Modell die Kontingenzen und den Eigensinn der divergierenden Wissensformen nicht erfassen. An die dritte Form der Wissensverwendung schließlich, welche die Autoren mit den Stichworten Relationierung, Resonanz und Reflexion umschreiben, schließt das Professionswissen an. Diese zeichne sich dadurch aus, dass wissenschaftliche und praktische Betrachtungsweisen als solche ihr Eigenrecht behalten, aber kontrastiert und relationiert, übereinandergeschoben und wechselseitig etikettiert werden. Folgende Definition bietet sich an: „Professionelles Wissen wird in dieser Konzeption aufgefasst als ein eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt. Im professionellen Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem potentiell jene oben skizzierte Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann" (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992:81). Die Autoren geben sich damit nicht zufrieden. Angesichts der Einsicht aus der analytischen Handlungstheorie, dass es durchaus Handlungen gebe, denen das Moment der Entscheidung gänzlich fehle, stellen sie die Frage, ob die Unterteilung in wissenschaftliches Erklärungswissen, praktisches Begründungswissen und praktisches Erklärungswissen überhaupt noch tauglich und zeitgemäß sei. Hier steuern die Autoren geradewegs auf die nur schwer fassbare Zwischenwelt zu, auf die Nahtstelle von professionellem Wissen und Können. Die Intransparenz dieser Grauzone wird gewöhnlich mit Begriffen wie Weisheit, Intuition und Genialität beschrieben. Letztlich taucht auch hier wieder das eben schon angerissene Problem auf: Denn der schlüssige Nachweis der Gültigkeit der getroffenen Einschätzung, dass Wissen nur einen kleinen Teil von Professionalität ausmache und letztlich durch die Berücksichtigung des Könnens komplettiert werden müsse, ist und bleibt an eine aufwendige empirische Forschung gebunden. Auch an dieser Stelle stößt die grundlagentheoretische Reflexion mit den Mitteln der Wissenssoziologie an gewisse Grenzen.

Was den faktischen Umgang mit Wissen im Kontext professionellen Handelns angeht, so kann man die Arbeit von Nolda, „Interaktion und Wissen", gleichsam als empirisches Koreferat zu den Studien von Dewe lesen. Nolda legt im Gegensatz zu Dewe keinen substantiellen Autonomiebegriff zugrunde, sondern zeigt, wie im Zuge der reflexiven Mo-

derne, die ja auch durch das Moment der ironischen Distanz, des spielerischen Umgangs mit den Interaktionsmodalitäten stark geprägt wird, Varianten und Typen der inszenierten Autonomie virulent werden, die mit den Kategorien der konventionellen Sozialforschung nur wenig gemein haben. Sie weist anhand vieler Interaktionsanalysen nach, dass sich die Tätigkeit der Kursleiter keineswegs darauf konzentriert, sachliche oder sogar wissenschaftliche Informationen in das Medium der Alltagssprache zu übersetzen. Wissenschaftliches Wissen hat – folgt man Noldas Analysen – in der okkassionellen Erwachsenenbildung nicht den Stellenwert, den Dewe in seinen Schriften immer wieder unterstellt. Die Umgangsformen reduzieren sich nicht auf die aus der konstruktivistischen Verwendungsforschung bekannten Varianten des Relationierens und der wechselseitigen Beobachtung, sondern beinhalten auch ganz andere, neuartige Strategien. Der Umgang mit Kurswissen folgt dem Muster der Vereinnahmung, der Transformation und der Expertenhaltung. Diesen drei Mustern zur Seite stehen bestimmte komplementär angeordnete Strategien im Umgang mit den diversen Wissensformen, wie Familiarisierung und Personalisierung, Reduzierung und Amplifizierung, Paraphrasierung und Reformulierung. Die von Nolda herausgearbeiteten Distanzierungs-, Bagatellisierungs- und Vereinnahmungsformen im interaktiven Umgang mit Wissen zeigen, dass manche der von Dewe eingeführten Unterscheidungen (alltagsweltliches versus wissenschaftliches Wissen) zu grob sind und der Komplexität der Erwachsenenbildung als Umschlagplatz und Ort der Konstruktion von Wissen kaum entsprechen.

4. Professionelles Handeln im berufs- und betriebspädagogischen Kontext: die Position von Rolf Arnold

Auch die in diesem Abschnitt dargelegten professionstheoretischen Auffassungen haben insofern einen symptomatischen Charakter, als sie keine Einzelmeinung, sondern eine von einer gewissen Zahl von Fachvertretern gemeinsam geteilte Position darstellen. In diesem Fall dient der dargelegte Ansatz zur Verdeutlichung der Behauptung, dass im Bereich der Theoriebildung (und weniger auf der institutionellen Ebene) Prozesse der Annäherung von Erwachsenenbildung auf der einen und der betrieblichen sowie beruflichen Bildung auf der anderen Seite zu beobachten sind, sich also das alte Schisma der Erwachsenenbildung (vgl. Künzel 1984) – Bildung versus Qualifikation – langsam aufzulösen beginnt.

In dem gleichen Maße, wie die Erwachsenenbildung nach Auffassung von Arnold „noch nicht ausreichend wahrgenommen (habe, D. N), dass das 'Humanum' des Bildungsbegriffs heute vielerorts gerade auch über die technische Entwicklung Einzug in die Betriebe hält" (Arnold 1991a:12), müsse die Berufspädagogik – anknüpfend an die genuin geisteswissenschaftliche Deutung des Wesens menschlicher Erkenntnis und Sprache – sich auf evolutionäre Denkweisen umstellen. Sie habe differenziert zu klären, „welche Relevanz diesem nicht-mechanistischen, systemisch-evolutionären Weltbild sowohl auf die theoretische Konzipierung, wie auch für die Gestaltung und Erforschung berufpädagogischer Praxis zukommt" (Arnold 1994:VII). Angeregt durch modernitätstheoretische Einflüsse, das systemtheoretische und konstruktivistische Paradigma sowie eine Reihe anderer von der Erwachsenenbildung und ihren Bezugsdisziplinen als neu attribuierten Theorien versucht Arnold das lange Zeit durch wechselseitige Ignoranz und Zwietracht gekennzeichnete Verhältnis von beruflicher (Aus-)Bildung und (erwachsenenpädagogischer) Allgemeinbildung zu überwinden und hierbei den einen oder anderen Synergieeffekt zu erzielen. Von dieser wechselseitigen Befruchtung, so hofft Arnold, könnten die Disziplin und die Profession gleichermaßen profitieren.

Professionsrelevante Aspekte kommen in Arnolds Schriften doppelt vor, zum einen als Teil der Gegenstandskonstitution Berufspädagogik, also im Sinne von ‚Wie verändern sich Berufsbilder und die beruflichen Anforderungen im Zeitalter der Wissensgesellschaft?', und zum anderen unter einem dezidiert professionstheoretischen Fokus, also im Sinne von ‚Über welche Kompetenzen und Qualifikationen müssen die in und außerhalb der Universität ausgebildeten Ausbilder, Berufsschullehrer, Weiterbildner verfügen, damit sie – ausgestattet mit einer gefestigten beruflichen Identität – den Herausforderungen in den Betrieben gerecht werden können?'. Die allgemeine soziologische und erziehungswissenschaftliche Professionstheorie hat für Arnold (anders als für Dewe oder Koring) allerdings nur auf einem begrenzten Feld eine einheitsstiftende Funktion, nämlich wenn zentrale Fragen und Probleme der *Professionalisierung* pädagogischer Berufe oder die Konstitutionsmerkmale von Professionen tangiert sind. Sofern Phänomene der *Professionalität,* also das situative berufliche Handeln, angesprochen sind, rekurriert Arnold auf Angebote der konstruktivistisch ausgearbeiteten Ermöglichungsdidaktik und Arbeiten über neue Lernkulturen ebenso wie auf evolutionstheoretische Ansätze oder den Lernbegriff der kritischen Psychologie (Holzkamp).

Der Beitrag von Arnold in der erziehungswissenschaftlichen professionstheoretischen Diskussion erfolgt unter dem zielgerichteten Aspekt, welche Aufgaben und Probleme im Zuge der Verberuflichung von berufs- und betriebspädagogischer Arbeit anstehen und wie diese zu bewältigen sind. Unter den vielen diesbezüglichen Themenstellungen und Projekt- sowie Arbeitsschwerpunkten seien hier einige genannt: Im Rahmen eines an der Universität Kaiserslautern durchgeführten Modellversuchs „Betriebspädagogik" sollten der frühere Studienschwerpunkt Betriebliches Ausbildungswesens aufgewertet werden und eine Revision der curricularen Struktur erfolgen (vgl. Arnold/Hülshoff 1981). In einem anderen, eher allgemeinen Beitrag (1986) hat Arnold versucht, die auf der Makroebene ableitbare Funktion der Berufsbildung, Qualifikationen zu vermitteln und gleichzeitig zur Persönlichkeitsbildung beizutragen, in der Weise berufspolitisch zu operationalisieren, dass er die Figur des ‚Bildungshelfers und Qualifikators" ins Spiel gebracht hat. Die Förderung der Berufskultur begreift Arnold als praktische, nicht am Schreibtisch zu lösende Aufgabe mit einem bildungspolitischen Akzent. Gemeinsam mit einigen Mitarbeiter/innen hat Arnold in Kaiserslautern einen erwachsenenpädagogischen Zusatzstudiengang aufgebaut, und die Erfahrungen mit diesem Vorhaben sind an den verschiedensten Stellen publiziert (vgl. Arnold 1997; Arnold/Milbach 1999; Arnold/Sievers 1996). Nach einer dreijährigen Modellprojektphase (1994 bis 1997) ist dieser Studiengang, dessen Fernstudienvariante ein Novum darstellt, dann schließlich in das Regelstudienangebot der Universität Kaiserslautern übernommen worden. „Im Rahmen der Modellprojektzeit ist es gelungen, den Großteil der universitären Fachvertreter bzw. Lehrstühle in der Bundesrepublik an der Entwicklung der insgesamt 29 Studienmodule (mit insgesamt 54 Studienbriefen) zu beteiligen" (Sievers 1998:154). Insgesamt haben die Erfahrungen im Umgang mit den Student/innen und deren Rückmeldungen gezeigt, dass die praktizierte Form der Qualifizierung zur individuellen Professionalisierung beiträgt, d. h. nicht nur eine Verknüpfung von fachwissenschaftlichen Wissensbeständen und erwachsenenpädagogischen Erfahrungen leistet, sondern auch die Berufskultur fördert und neue Formen des netzbasierten „kollaborativen Lernens" anregt (ebenda:157).

In einer Anfang der 80er Jahre erschienenen explorativen Forschungsarbeit mit dem Titel „Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit" hat Arnold den Versuch unternommen, über den

Weg der Wissensanalyse weiterbildungsrelevante Deutungsmuster beim betrieblichen Bildungspersonal zu identifizieren. Während andere Arbeiten von Arnold beim Fachpublikum auf eine breite Resonanz gestoßen sind, hat diese empirische Untersuchung – zumindest im Kontext der Erwachsenenbildung – ein vergleichsweise geringes Rezeptionsinteresse hervorgerufen. Das rechtfertigt den Schritt, an dieser Stelle intensiver auf die Untersuchung einzugehen. In der methodisch aufwendigen Studie wird Biographieforschung mit Deutungsmusteranalyse, Professionsforschung und didaktischer Entwicklungsforschung verknüpft. Ohne sich von den Vorgaben der soziologischen Grundlagentheorie allzu stark irritieren zu lassen, entwickelt Arnold eine eigenständige Haltung gegenüber dem komplexen Begriffsapparat, wobei er zwischen einem umfassenden, einem weiten und einem engen Professionalisierungsbegriff unterscheidet. Diesen drei Professionalisierungsbegriffen ordnet er unterschiedliche Dimensionen (Zentralwertbezug, Wissensbasis) und Spannungsverhältnisse (Klientenautonomie und Klientenfremdbestimmung) zu, mit deren Hilfe er die Anschlussfähigkeit gegenüber dem betriebspädagogischen Diskurs sicherzustellen vermag. Sich von einem Professionsbegriff distanzierend, der ausschließlich auf das System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und die zunehmende Rationalisierung des Lebens abhebt, rekurriert Arnold vor allem auf jenen Realitätsausschnitt von Professionen, der durch Expertenschaft und Berufsethos geprägt ist (vgl. Arnold 1983:51). Auf diese Weise soll das Ziel der Untersuchung realisiert werden, die Bedingungen und Möglichkeiten einer ‚pädagogischen Professionalisierung der betrieblichen Bildungsarbeit' präziser als bisher zu erfassen. Das Ergebnis der Deutungsmusteranalyse ist eher ernüchternd. Durchgängig konnte der Stand der Professionalisierung in der Betriebspädagogik ‚nur' als semiprofessionell gekennzeichnet werden. Der Autor konnte mit aufwendigen Textanalysen nachweisen, dass eine „‚ungebrochene' Infiltration" lebensweltlich und biographisch getönter Erfahrungen in den Orientierungs- und Begründungshorizont berufsspezifischen Wissens erfolgt und eklatante Defizite bei der reflexiven Selbstvergewisserung bestehen. In Ermangelung von Professionswissen, das eine berufsethische Orientierung ebenso aufweist wie es fachwissenschaftlichen Standards Rechnung trägt, greifen die befragten Betriebspädagogen auf naheliegende, aber heterodoxe Wissensbestände zurück. „Dieses betriebspädagogische Erfahrungswissen lässt sich dabei als ‚Notlösung' anstelle einer professionellen Identitätspolitik darstellen" (ebenda:328). Was die Verwendung berufstypischer Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals angeht, so ließen

sich sieben ‚Syndrome' ermitteln und anhand ausgewählter narrativer Sequenzen exemplifizieren, nämlich das Pragmatismus-Instrumentalismus-Syndrom, das Loyalitäts-, das Rigiditäts-, das Personalisierungs-, das Kompensations- und das Helfersyndrom sowie das Syndrom der autobiographischen Idealisierung. Der subjektspezifische Charakter des pädagogischen Handlungswissens evoziere, so der Autor, eine komplementäre subjekttheoretische Weiterentwicklung des Problemzusammenhangs. In einem letzten Schritt entwickelt Arnold die Grundzüge eines reflexions- und professionalisierungsbezogenen Qualifizierungskonzeptes, mit dem eine Umsetzung der deutungsmusteranalytischen Ergebnisse angestrebt und zugleich die einseitige Festlegung von Professionalisierung auf Verwissenschaftlichung vermieden werden soll. Laut Arnold müsse mittels deutungsmusteranknüpfenden Lernens bei angehenden Betriebspädagogen im Sinne einer ‚Fortbildung-der-Fortbildner-Konzeption' nicht nur die wissenschaftlich geleitete, sondern auch die subjektbezogene, die berufsethische und die autobiographische Reflexion gesteigert und optimiert werden. Auf konkrete Umsetzungsvorschläge verzichtet Arnold. Auch berücksichtigt er kaum, dass Professionalität eben nicht nur auf Professionswissen beschränkt werden kann, sondern eine weitere Komponente, nämlich das berufliche Können, besitzt. Der theoretisch hochambitionierte erste Teil, die Fallanalysen mit den außerordentlich ernüchternden Befunden über die beruflichen Deutungsmuster und schließlich der vor allem aus Absichtserklärungen bestehende konzeptionelle Teil ergeben eine nur schwer auflösbare Spannung. Diese Spannung resultiert aber auch daraus, dass Arnold nicht trennscharf zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität unterscheidet. Mit Blick auf den erwartbaren pädagogischen und sozialisationstechnischen Aufwand, um die in dem Diagnose- und Analyseteil aufgeworfenen Defizite bei den Praktikern via „deutungsmusteranknüpfendem Lernen" zu beheben, entstehen beim Leser Fragen und Zweifel, ob die implizit enthaltenen optimistischen Erwartungen bezüglich der Chance zu einer Korrektur der Deutungsmuster wirklich stichhaltig sind.[4]

In einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt, in dessen Rahmen auch Fallanalysen in zwei Großbetrieben durchgeführt wurden, haben Arnold/Müller (1992) die Weiterbildner als Träger des Wandels betrieblicher Weiterbildungsarbeit zu würdigen und hierbei die zwischenzeitlich komplexen Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner exemplarisch zu erfassen versucht. Zwischen zwei großen Segmenten kann man zu-

nächst einmal unterscheiden: den Berufsrollen des hauptberuflichen internen betrieblichen Weiterbildungspersonals einerseits und den Berufsrollen des peripheren Personals einer betrieblichen Weiterbildungsabteilung andererseits. In dem ersten Segment steht der hauptberufliche *Bildungsmanager*, als hierarchisch höchste Position auf dem Organigramm der betrieblichen Weiterbildung, dem *Seminarleiter* und dem *Trainer* gegenüber. Auf dem Bildungsmanager lastet in der Weiterbildungsabteilung ein Großteil der Verantwortung (z. B. für die Einwerbung und die Verteilung des Budgets, die Begründung und den Vollzug makrodidaktischer Entscheidungen), ohne dass seine Mitwirkung an der Gestaltung und Durchführung nennenswert ins Gewicht fallen würde. Viele Bildungsmanager verfügen über in der Hierarchie des Betriebes eindeutig identifizierbare Funktionsbezeichnungen wie ‚Leiter der betrieblichen Fort- und Weiterbildungsabteilung'. Der Trainer, der entweder naturwissenschaftliche oder andere Fachwissensbestände vermittelt oder in der Rolle des Verhaltenstrainers soziale und/oder andere Kompetenzen fördern soll, verbringt den überwiegenden Anteil seiner Arbeit damit, Bildungsbedarf zu ermitteln, mikrodidaktische Planungen zu entwerfen, die Weiterbildungsmaßnahmen zu realisieren und zur Sicherung des Lerntransfers und der Evaluation des Erfolgs beizutragen. Die Tätigkeitsschwerpunkte mancher Trainer sind vergleichbar mit denen von Weiterbildungslehrern. Zu den auch aus anderen Feldern der Erwachsenenbildung vertraute Figuren des Bildungsmanagers und des Trainers treten in der betrieblichen Bildungsarbeit noch weitere Rollenprofile hinzu. Hier nennen Arnold und Müller den Seminarleiter (mit primärer Bildungsmanagerfunktion oder primärer Trainingsfunktion), der vor allem die Funktion eines Bindegliedes hat und den Einsatz externen Weiterbildungspersonals im Betrieb koordinieren sollte. Einige Beispiele für die Tätigkeitsschwerpunkte und das Aufgabenprofil von Seminarleitern sind die Sicherstellung der organisatorischen Infrastruktur vor Ort, die Durchführung von Bildungsbedarfsanalysen, die interaktive Rahmung des Weiterbildungsgeschehens über die symbolische Präsenz hinaus und die Vermittlung der Bestandsaufnahme der Vorkenntnissse an den eigentlichen Trainer.

Die Berufsrollen des peripheren Weiterbildungspersonals einer betrieblichen Weiterbildungsabteilung gliedern sich in folgende Typen: den nebenberuflichen internen Weiterbildner, der als Fachreferent auftritt und hochspezialisiertes Wissen ‚hausspezifisch' vermittelt, den nebenberuflichen externen Weiterbildner, der häufig kurzfristige Bedarfs-

lücken abdeckt, und den hauptberuflichen externen Trainer, der im Zuge der Expansion der betrieblichen Weiterbildung zum wichtigsten Träger geworden ist. Arnold und Müller bewerten den von ihnen erhobenen hohen Differenzierungsgrad in den Berufsrollen zum einen als Ausdruck einer allgemeinen Entwicklung in Richtung einer organisatorischen Differenzierung der betrieblichen Weiterbildung und zum anderen als Signal dafür, dass die Kerngruppe des Weiterbildungspersonals sich immer auch aus der eigentlichen pädagogischen Praxis herauslöst und Managementaufgaben übernimmt. Die Vision der beiden Autoren geht dahin, dass die pädagogisch tätigen Professionellen in Betrieben eine Qualifikationskonversion erleben sollen, was am ehesten wahrscheinlich ist, wenn die Betroffenen ihre instrumentell-fachlichen Qualifikationen einerseits mit bildungstechnologischer Handlungskompetenz und andererseits mit Selbstreflexivität anreichern. Auf diese Weise könne die Voraussetzung für eine Funktionserweiterung der betrieblichen Weiterbildung in Richtung einer Organisations- und Kulturentwicklung geschaffen und das lange Zeit gültige Modell der interimistischen Professionalisierung abgebaut werden. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass die Berufsperspektive für Weiterbildner stark begrenzt war und zudem in dem Ruf stand, ein bloßes Vehikel entweder des Auf- oder Abstiegs und folglich eine berufsbiographische Episode ohne eigenen Wert zu sein. Eine Art *Personalentwicklung der Personalentwicklung*, also eine zielgerichtete, institutionell abgesicherte Karriereplanung für Weiterbildner, wird als dringend notwendig erachtet, damit eine potentialorientierte Professionalisierung im betrieblichen Kontext vorangetrieben werden könne.

In Publikationen jüngeren Datums scheint Arnold vor allem im Zentrum der aktuellen Diskussion stehende Themenbereiche aufzugreifen, um daran anknüpfend in erster Linie Fragen der Professionalität und weniger solche der Professionalisierung zu behandeln. Diesbezüglich sind insbesondere die Qualitätsdebatte und die Diskussion über den Aufbau einer neuen Lernkultur hervorzuheben.

Von der grundlagentheoretischen Position ausgehend, dass in der betrieblichen Bildung die Durchmischung zweier Rationalitätsmuster zu beobachten sei, nämlich Utilität (Nutzen für den Betrieb) und Zweckfreiheit (Bildung), entwickelt Arnold in einem seiner zahlreichen Aufsätze die These, dass die von ihm unterstellte Symbiose von wirtschaftlichem und pädagogischem Code „in der Debatte um Qualität-

und Qualitätssicherung zusammenzubrechen droht“ und die „sogenannten ‚einheimischen Begriffe‘ (Hennigsen) des erwachsenen- und betriebspädagogischen Diskurses ... überformt und infiltriert werden durch eine Aufblähung des wirtschaftlichen Codes“ (Arnold 1997:53). Er begründet seine Forderung nach einer mit Immunkräften ausgestatteten spezifischen Professionalität damit, dass Bildung im Gegensatz zu gewöhnlichen Produkten eben nicht konsumierbar sei, sondern in der Regel von den Subjekten mühsam angeeignet werden müsse. Da die Teilnehmer/innen an der Qualität des ‚Produktes‘ selbst beteiligt seien, stelle demnach auch das professionelle Arbeitsbündnis sachlogisch keine Kundenbeziehung dar. Statt die Komplexität erwachsenenpädagogischer Situationen und deren Wirkungen auf situationsübergreifend gültige Checklisten oder andere simplifizierende Formen des Bildungscontrolling zu reduzieren, komme es vielmehr auf die systematische Förderung und Entwicklung von hermeneutischer Kompetenz, eine „kontinuierliche und kollegiale ‚Selbstvergewisserung‘ der Professionals“ (ebenda:58) an. Arnold rehabilitiert ein unverkürztes Verständnis von Professionalität in der Qualitätsdebatte, wenn er schreibt: „Qualität und Professionalität sind dabei wechselseitig aufeinander bezogen: Qualität ist ohne Professionalität nicht denkbar, und Professionalität kann ohne Qualitätssicherung auf Dauer nicht glaubwürdig sein“ (ebenda:60). Er behandelt damit Qualität und Professionalität als ‚gleichursprünglich‘, was eine durchaus riskante Position ist: Während Qualität eine bildungspolitisch extrem aufgeladene und pädagogisch heterodoxe Kategorie ist, entstammt der Begriff Professionalität der sozialwissenschaftlichen Sphäre, der weit weniger die Gefahr der Instrumentalisierung immanent ist.

Greift Arnold im Zuge seiner Verteidigung eines unverkürzten Professionalitätsbegriffs in der Qualitätsdebatte vorwiegend auf das altehrwürdige Konstrukt der hermeneutischen Kompetenz und andere klassische Positionen zurück, so wählt er in dem Diskurs über neue Lernkulturen einen anderen Akzent. Um neue Anforderungen an die erwachsenenpädagogische Professionalität zu markieren, rekurriert er hier stärker auf die Applikation evolutions- und kognitionsbezogener und konstruktivistischer Ansätze. Ausgehend von der heute nicht mehr als haltbar erachteten Homologie und Linearität zwischen Lehren und Lernen, werden didaktische Arrangements favorisiert, welche die Teilnehmer/innen zu einer möglichst hohen Selbstbeteiligung, zur selbstgesteuerten Wissensaneignung stimulieren und das Mandat des Pädagogen systematisch

begrenzen. Arnold spricht hier von „der Begrenzung des Einschreitens“, eine professionelle Eigenschaft, die er für konstitutiv für die neue Lernkultur und die ihr zugrunde liegende Professionalität hält. Sowohl der in der betrieblichen Bildungsarbeit tätige Praktiker, der Berufschullehrer wie auch der Erwachsenenbildner in der allgemeinen Weiterbildung könne – wenn er bestimmte Bedingungen erfüllt – einen spezifischen Beitrag zu einer Kultur des selbstgesteuerten Lernens leisten. Er müsse allerdings in der Lage sein, widersprüchliche oder gar paradoxe Dinge gleichzeitig zu tun: gemäß den ‚standards of exellence‘ zu lehren und den Teilnehmer/innen dennoch Freiräume zur Selbsterziehung zu eröffnen und andererseits das kreative Potential seiner Klientel zum Wohle des pädagogischen Prozesses einzusetzen, ohne dabei den Einzelnen zu vergessen. Die Trias Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz sei grundlegend, wobei es je nach Einsatzort des Pädagogen mit Sicherheit auf die optimale Gemengelage ankommt. Als einiger der wenigen Erziehungswissenschaftler bezieht Arnold den Komplex professionelle Ethik mit ein. Zur dieser gehöre eine große Portion Gelassenheit und eine Distanzierung von Illusionen der Machbarkeit, Beherrschbarkeit und Planbarkeit von komplexen Systemen und Prozessen. „Während technokratische Konzepte durch die letztlich naive Annahme gekennzeichnet sind, wachsende Unsicherheit und Komplexität durch vermehrte und präzisere Planung ‚handhaben‘ zu können, setzen die neueren Systemtheorien auf eine Steigerung der Anpassungsfähigkeit im Prozess selbst“ (Arnold/Siebert o. J., S. 4).

Ergebnissichernd ist zu sagen, dass sich Arnold dem Gegenstandsbereich der Professionalisierung nicht nur konzeptionell, sondern (wie seine Arbeit aus dem Jahre 1983 deutlich zeigt) auch empirisch genähert hat. Was jedoch das situative Handeln vor Ort oder die Wissensgrundlagen der Praktiker – also Fragen der Professionalität – angeht, so kann eine gewisse Überlast an konzeptionell normativen Aussagen festgestellt werden. Arnold scheint dazu zu tendieren, auf der Ebene der angemahnten Kompetenzen die Messlatte für gelungene Formen der Professionalität so hoch anzusetzen, dass die Wahrscheinlichkeit eher als gering eingestuft werden muss, sie im individuellen und kollektiven Prozess der Professionalisierung dann tatsächlich erreichen oder gar überbieten zu können.

V Stand und Perspektiven der Professionalisierung

1. Vorbemerkungen

Aufgrund der unbefriedigenden, zuweilen sogar als katastrophal eingestuften Datenlage zur Erwachsenenbildung sind der Stand der Verberuflichung und die damit korrespondierende Lage des Weiterbildungspersonals nicht direkt zu ermitteln. Auf die Nutzung von Originaldokumenten, wie beispielsweise verlässliche Personal-Statistiken von Trägern, Jahresberichte einer beruflichen Interessenorganisation oder andere einschlägige Dokumente muss mangels Masse verzichtet werden. Deshalb bietet es sich an, den Gegenstandsbereich ‚Weiterbildungspersonal' in einem ersten Anlauf beschreibend zu erfassen, indem die verfügbaren Phänomene und Daten ohne Anspruch auf Vollständigkeit wie Mosaiksteine gesammelt werden. Dieser erste Anlauf wird in Kap. 2 dargelegt. Die deskriptive Annäherung nutzt zwei zur Vermessung der Ist-Situation zentrale Kontexte: zum einen die Einrichtungen und Träger der Erwachsenenbildung, in denen die Betroffenen tätig sind, und zum zweiten die aktuellen zeitgeschichtlichen Bedingungen, aus denen die Handlungsspielräume und -begrenzungen für berufliches Handeln erwachsen. Im Kap. 3 wird der beschreibende Teil um eine analytische Darstellung ergänzt. Mit der Darstellung der objektiven Grenzen, mit denen sich die Professionalisierungsversuche in der Erwachsenenbildung konfrontiert sehen, sollen gleichzeitig die Chancen einer weiteren Verberuflichung eruiert werden.

2. Die Lage des Weiterbildungspersonals – Versuch einer Annäherung

2.1 Was ist der Fall?

Um den momentanen Stand der Professionalisierung zu erheben, muss zunächst die soziale Einheit bestimmt werden, um die es gehen soll, wenn vom Weiterbildungspersonal die Rede ist. Wen haben wir im Blick, wenn wir von den in der Weiterbildung Tätigen oder den Praktikern der Erwachsenenbildung sprechen? In welchen Einrichtun-

gen arbeitet dieser Personenkreis? Und um wie viele Akteure handelt es sich? Zur ‚Profession' werden nicht nur das festangestellte lehrende Personal, die freiberuflichen Trainer/innen, Kursleiter/innen und Dozent/innen, das disponierende und planend tätige Personal, die Stabsstellen in den Trägerorganisationen und das Führungspersonal gerechnet. Eine durchaus gängige Position auch unter Wissenschaftlern (vgl. Nuissl 1996) ist, dass mit einem (vordergründig) egalisierenden Gestus zur ‚Profession' auch die in den Bildungseinrichtungen tätigen Sachbearbeiter/innen und das Verwaltungspersonal gezählt werden. Diese Einteilung geht von der plausiblen Annahme aus, dass ohne diese MitarbeiterInnnen eine organisierte Weiterbildung unmöglich wäre. Und in der Tat: Vom Standpunkt der Organisation aus betrachtet, müsste man in einer derartigen Bestandsaufnahme auch die Hausmeister aus den einschlägigen Bildungseinrichtungen und das übrige technische Personal, wie beispielsweise die Entwickler von CBT oder andere Multimediaexperten, in die Betrachtung mit einschließen. Da es an dieser Stelle zum einen um den Typ einer besonders ausgewiesenen pädagogischen Arbeit geht und zum anderen um die Bestimmung des Handlungssubjektes der Professionalisierung, benötigen wir ein anderes, vor allem präziseres Kriterium. Als Angehörige der sich möglicherweise formierenden, im Moment allerdings noch im Stadium der „Unbestimmtheit" (Künzel 1998) verharrenden Profession Erwachsenenbildung begreifen wir nur jene Personen,

- die individuelle und kollektive Fallarbeit leisten, also Klienten- bzw. Teilnehmerkontakte haben und/oder mit ihren planenden oder disponierenden Berufsrollen projektförmig tätig sind,
- die wissenschaftliche und andere Formen des höhersymbolischen Wissens[1] auf Einzelfälle oder singuläre Konstellationen anwenden,
- die eine ausgewiesene berufsbiographische Bindung (bzw. ein Commitment) gegenüber dem Beruf und nicht nur der Organisation gegenüber haben und auf eine ebenso lange wie aufwendige berufliche (in der Regel akademische) Sozialisation zurückblicken können.

Diese Definition bedeutet die Ausblendung der Sachbearbeiter/innen an Volkshochschulen und des technischen Personals in Berufsbildungszentren ebenso wie den Ausschluss von Pädagogen im entgrenzten Bereich der Erwachsenenbildung (etwa Tanzlehrer und Freizeitanimateure). Aus dieser Bestimmung folgt, dass das Handlungssubjekt von

Professionalisierungsprozessen in der Erwachsenenbildung mit den mikro- und makrodidaktisch tätigen Praktikern, den Führungskräften oder den in anderer Weise pädagogisch agierenden Personen identisch ist, die ihr Handeln auf der Grundlage wissenschaftlichen Wissens organisieren. Allerdings präjudiziert diese Position in keiner Weise Entscheidungen auf der Ebene der Professionalität: Während wir das Handlungssubjekt von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungsprozessen eng an jene Praktiker binden, welche die fallbezogene Tätigkeit mit Teilnehmer/innen und die planerisch/disponierende Arbeit mit Kooperationspartnern und Dozenten verrichten, scheint auf der Ebene des Arbeitshandelns ein wesentlich großzügigerer Umgang mit dem Etikett Professionalität angesagt zu sein. So bietet das hier vorgeschlagene Kriterium (unter der Bedingung, dass die entsprechenden Anhaltspunkte vorliegen) durchaus die Möglichkeit, etwa einer Sachbearbeiterin ein hohes Maß an Professionalität zu attestieren, während man (auf der Grundlage ebenso verlässlicher Indikatoren) die professionelle Güte der Arbeit des ihr vorgesetzten hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiters als defizitär beschreiben kann. Professionalität dient zur Beschreibung der Güte beruflicher Aktivität über die Grenzen der Berufe hinweg.

Trotz der ständig anzutreffenden Rhetorik des Neuen, die sich in zyklisch wiederkehrenden Nachrichten von den „ganz neuen Herausforderungen“ im Umfeld der Erwachsenenbildung niederschlägt, hat sich seit nunmehr circa hundert Jahren am elementaren, aus vier Elementen bestehenden Rollenprofil von Erwachsenenpädagogen nicht viel geändert (vgl. Seitter 1997):

1. Der Berufsrolle des/der hauptberuflichen Leiters/Leiterin einer Bildungseinrichtung können Kernaktivitäten zugeordnet werden, die mit der öffentlichen und politischen Repräsentation der Einrichtung, dem Marketing, der Personalführung und Personalentwicklung, der Beschaffung von finanziellen und sonstigen Ressourcen, kurz: mit dem Weiterbildungsmanagement korrespondieren. Hauptberufliche Leiter/innen einer Bildungseinrichtung, wie beispielsweise die Direktorin einer Sprachenschule oder der Geschäftsführer eines gewerkschaftseigenen Bildungswerks, müssen heute dafür sorgen, dass ihre Einrichtung auf dem durch Konkurrenz gekennzeichneten Weiterbildungsmarkt bestehen kann.

2. Die Berufsrolle der hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiter/innen mit disponierendem und/oder planendem Aufgabenprofil umfasst Aktivitäten auf der makrodidaktischen Handlungsebene des Programm-Machens. Hier zeichnen sich komplexe Arbeitsbögen (Strauss) ab, die auf den Dreierschritt des Programm-Planens, des Programm-Durchführens und des Programm-Evaluierens kondensiert werden können. Auch die Anleitung, die Fortbildung und die Beratung des lehrenden Personals gehören in ihre Zuständigkeit. Diese Berufsrolleninhaber stehen in ihrer alltäglichen Arbeit vor der Aufgabe, eine produktive Symbiose von pädagogischen und organisatorischen Handlungsanteilen herzustellen.

3. Die Berufsrolle der hauptberuflich tätigen Lehrenden, die als Weiterbildungslehrer/innen oder als Trainer/innen entweder in einer Einrichtung fest angestellt oder freiberuflich bzw. selbständig tätig sind, bedient die mikrodidaktische Handlungsebene. Dies geschieht in der Weise, dass sie entweder die Arbeit der Stoff- und Wissensvermittlung leisten oder als Weiterbildungsberater/innen fungieren. Da die Lehrenden im Vis-à-vis-Kontakt mit der Klientel stehen, prägt diese Praktikergruppe besonders stark das öffentliche Image der Erwachsenenbildung.

4. Die vierte zentrale Berufsrolle wird durch die ehrenamtlich oder nebenberuflich tätigen Erwachsenenbildner/innen (Kursleiter/innen, Dozent/innen) ausgeführt. Obwohl diese Praktikergruppe ihre Tätigkeit nicht hauptberuflich verrichtet, ist ihr Tätigkeitsprofil weitgehend identisch mit dem des zuvor genannten Personenkreises. Ihre strategisch wichtige Funktion im mikrodidaktischen Bereich als Vermittler von Spezial- und Expertenwissen rechtfertigt die Entscheidung, auch hier von einer Berufsrolle zu sprechen.[2]

Im Kontrast zur Beständigkeit der elementaren Berufsrollen steht die Vielfalt der beruflichen Selbstbeschreibungen. Diese wird in der einschlägigen Literatur (vgl. Erlinghausen/Vath 1977:188) als Indiz für die zurückgebliebene Verberuflichung und den Professionalisierungsbedarf oder als Zeichen für die Unentschiedenheit der Profession Erwachsenenbildung betrachtet (vgl. Nittel 1995a). So dürfte die Aufzählung: Trai-

ner, Weiterbildungsberater, Coach, Studienleiter, Andragoge, Bildungsarbeiter, Kursleiter, Teamer bei weitem nicht vollständig sein. Hier kommt es aber nicht auf Vollständigkeit im Korpus der Berufsbezeichnungen an, sondern auf einen anderen Sachverhalt. Anders als die Vielfalt der Berufsbezeichnungen wurde die unbestreitbare Stabilität der vier Rollenprofile über die Zeitläufe hinweg in der Berufskultur so gut wie überhaupt nicht zur Kenntnis genommen, d. h. weder positiv noch negativ kommentiert. Die Dauerhaftigkeit der vier Berufsrollen trat weder als Ursache für die über viele Jahrzehnte hinweg registrierbare Flexibilität noch als ein mögliches kontinuitätsstiftendes Moment in der Geschichte der Erwachsenenbildung ins Blickfeld.

2.2 Das in expliziten Bildungseinrichtungen tätige Personal

An die Beantwortung der Frage, in welchen Institutionen die soeben bestimmte Kategorie von Weiterbildungspersonal arbeitet, knüpft sich die Hoffnung, sowohl ein präziseres Bild vom Berufsfeld als solchem als auch eine Vorstellung von der Zahl der Berufsrolleninhaber gewinnen zu können. Die hin und wieder zu hörende und auch in dieser Publikation vertretene Behauptung, dass in den letzten Jahren neben der Weiterbildung kaum ein anderer Sektor im Erziehungs- und Bildungswesen einen so großen Bedeutungszuwachs erfahren habe, ist nicht allein mit Blick auf die Expansion und Ausdifferenzierung der Institutionen belegbar, sondern muss bezogen auf die steigende Zahl derer plausibilisiert werden, die in diesem Bereich arbeiten. Die Erwartungen, mittels einer Übersicht des bei den Trägern und Einrichtungen tätigen Personals eine Art quantitative Bestandsaufnahme der Weiterbildung zu ermitteln, gehen jedoch ins Leere. Konsens herrscht eigentlich nur in dem Punkt, dass es im Hinblick auf die Ordnung der Weiterbildungsinstitutionen keinen Konsens gibt. Ausgerechnet dort, wo der common sense am ehesten Ordnung, Verbindlichkeit und Transparenz vermutet, nämlich auf der organisatorischen Ebene, scheint die Unübersichtlichkeit besonders groß zu sein.

Ein Systematisierungsversuch könnte darin bestehen, zwischen erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsprofilen in denjenigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu unterscheiden, die sich gegenüber der Öffentlichkeit ausdrücklich als Bildungsinstitutionen definieren (explizite Einrichtungen), und jenen, die ohne oder mit marginalem Bildungsauftrag nach außen hin operieren und folglich in ihren institutionellen

Selbstbeschreibungen auf das Etikett Bildung verzichten (implizite Bildungseinrichtungen). Diese Unterscheidung scheint auch unter Modernisierungsaspekten sinnvoll zu sein: Denn in dem gleichen Maße, wie die klassischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen) im Zuge der Entgrenzung und Enttraditionalisierung der Weiterbildung ihre ursprüngliche Rolle als Zentren der Verberuflichung verloren haben, sind zunehmend Institutionen auf den Plan getreten, die faktisch Bildungsarbeit betreiben, sich aber in der Öffentlichkeit nicht als Bildungseinrichtungen zu erkennen geben.

Unter den Organisationen, die in ihrer institutionellen Selbstbeschreibung explizit einen Bildungsauftrag betonen, ist zunächst einmal das breite Spektrum an landes- oder bundesweit tätigen Trägern und Einrichtungen der öffentlich verantworteten allgemeinen Erwachsenenbildung (Volkshochschulen) und weltanschaulich gebundenen Trägern (wie die Kirchen, die Gewerkschaften und die Stiftungen der Parteien) zu nennen. In den Städten und auf dem Land verfügen diese gesellschaftlichen Großinstitutionen über ein dicht gestaffeltes Netz an einschlägigen Einrichtungen, welches eine nahezu flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsangeboten gewährleistet. Das Personal in all diesen Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, Bildungsstätten, Weiterbildungszentren, Akademien definiert sich in der Regel dezidiert als Erwachsenenbildner/innen oder Erwachsenenpädagog/innen. Der hier angesprochene institutionelle Bereich stellt im öffentlichen Bewusstsein, aber auch aus der Sicht der Erziehungswissenschaft das Kernsegment der Erwachsenenbildung dar. Unmittelbar daneben besteht seit den 80er Jahren eine kontinuierlich gewachsene Zahl kommerzieller Anbieter von Allgemeinbildung (private Frauenschulen, Institute zur Gesundheitsbildung, Sprachenschulen, Fernlehrinstitute). Diese operieren in ihrer Programmatik zwar ebenfalls mit dem Lern- und Bildungsbegriff, werden allerdings in einem weit größeren Maße von den Gesetzen des Marktes beeinflusst.

Da die Erwachsenenbildung bildungspolitisch in der Hoheit der Länder liegt, wären verlässliche Zahlen am ehesten auf der Länderebene zu erwarten. Doch diese Vermutung trifft nur bedingt zu, weil erstens nicht in jedem Bundesland Erhebungen durchgeführt bzw. Gutachten erstellt wurden und weil zweitens die Berechnungsgrundlagen (bzw. die theoretischen Vorabentscheidungen, um diese festzusetzen) von Unter-

suchung zu Untersuchung unterschiedlich ausfielen. So werden in einer Berechnung nur die festangestellten Personen ermittelt, wohingegen die nebenberuflich Tätigen außer Acht gelassen werden. Wie wurde an anderer Stelle das Problem der Bestandserfassung des Personals bearbeitet? In Bremen z. B. waren 1993 in 86 von einer Forschergruppe ausgewählten und befragten Weiterbildungseinrichtungen ca. 1.500 festangestellte Mitarbeiter/innen tätig. Bezogen auf die Situation in Hessen heißt es in dem einschlägigen Gutachten: „In unserer Weiterbildungsumfrage '89 haben wir für Hessen eine Gesamtzahl der hauptberuflich Mitarbeitenden von 4.275 Personen erfasst. Dies gilt für einen Erhebungsumfang von 463 Institutionen. An diesen waren gleichzeitig 33.390 Nebenberufliche beschäftigt" (Faulstich 1996b:57). Das ebenfalls von Faulstich und seinen Mitarbeitern erstellte Gutachten über Schleswig-Holstein kommt auf die Zahl von 4.201 hauptberuflichen und 9.738 nebenberuflichen Mitarbeiter/innen. Dass solche Zahlen immer unter Berücksichtigung der theoriegeleiteten Kriterien interpretiert werden müssen, zeigt der Blick auf das bevölkerungsreichste Bundesland in Deutschland: Das Gutachten von Nordrhein-Westfalen kommt zu dem Ergebnis, dass in diesem Bundesland ca. 2.000 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen ermittelt werden konnten (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997). Der Sachverhalt, dass in einem Bundesland mit einer besonders großen Weiterbildungsdichte (Nordrhein-Westfalen) im Vergleich zu einem Bundesland mit einer bekanntlich eher geringen Zahl von Weiterbildungseinrichtungen (Schleswig-Holstein) auffällig wenig Personal ermittelt wurde, dürfte mit den eben angesprochenen unterschiedlichen Bemessungsgrundlagen zusammenhängen. Während in Schleswig-Holstein ein eher weites Verständnis von Weiterbildungsinstitutionen zugrunde gelegt wurde (hier wurden zum Beispielen auch die Fachschulen und andere Ausbildungsinstitutionen für Erwachsene mitgezählt), konzentrierte sich das Gutachten aus Nordrhein-Westfalen ausschließlich auf das Kernsegment der öffentlich finanzierten und verantworteten Erwachsenenbildung, also auf die allgemeine und die politische Erwachsenenbildung sowie die Familienbildung. Diese Hinweise legen die Vermutung nahe, dass Vergleiche zwischen Länderuntersuchungen oder gar Hochrechnungen aufgrund der unterschiedlichen berechnungstechnischen Grundlagen nur mit großer Vorsicht rezipiert werden können. Auf der Basis aller verfügbaren Zahlen und mit Blick auf die in den letzten Jahren erstellten Landeserhebungen hat Faulstich 1996 die Zahl von 80.000 bis 100.000 Personen geschätzt, die ihr Haupteinkom-

men aus der Weiterbildung beziehen. Auf der Grundlage von Zahlen aus der Volkshochschul-Statistik und anderer Daten stellt Nuissl die etwas darunter liegende Prognose auf, dass in der gesamten staatlich geförderten Weiterbildung in der Bundesrepublik Mitte der 90er Jahre 50.000 bis 600.00 hauptberuflich Beschäftigte tätig sind (Nuissl 1996:24). Die Differenz zwischen den beiden Schätzungen ist darauf zurückzuführen, dass Nuissl offenbar die nebenberuflich tätigen Mitarbeiter/innen nicht berücksichtigt hat, die ihr Haupteinkommen aus einer erwachsenenpädagogischen Tätigkeit beziehen. Da es manchen Wissenschaftlern primär um das hauptberuflich tätige Personal geht, gehen einige Schätzungen auch dahin, von der Gesamtpopulation des Weiterbildungspersonals ausgehend den ungefähren Prozentanteil der als zentral eingestuften Gruppe der Hauptberuflichen zu umreißen. Nach Schätzungen von Klemm (vgl. Klemm u. a. 1990:207) umfasst der sogenannte harte Kern des pädagogischen Personal (damit sind die festangestellten Personen sowie das Führungspersonal gemeint) 1% der Gesamtbeschäftigten. Faulstich geht von mehr als 10% aus, während die Schätzungen von Nuissl und Jütting (1987:3) bezüglich des Prozentsatzes von Hauptberuflichen zwischen diesen beiden Extremwerten angesiedelt sind.

Da die vorliegenden Schätzungen nicht den aktuellen Stand wiedergeben und zudem recht verwirrend sind, soll an dieser Stelle eine Bestandsaufnahme vorgenommen werden, die auf der Interpretation der aus dem Berichtssystem Weiterbildung und der DVV-Statistik stammenden Zahlen basiert. Sie setzt das Verhältnis von Personalstärke zu Teilnahmefällen in Volkshochschulen (im Jahre 1994) in Beziehung zu Personal und Gesamtheit der Teilnahmefälle in der allgemeinen Weiterbildung:

$$\frac{\text{Teilnahmefälle (Weiterbildung insgesamt)} \times \text{Personal (Volkshochschulen}}{\text{Teilnahmefälle (Volkshochschulen)}}$$

In konkreten Zahlen bedeutet dies: In den deutschen Volkshochschulen haben 1997 193.850 Personen gearbeitet, davon waren 1.002 Leiter, 3.696 hauptberuflich tätige Mitarbeiter/innen (HPM) und 189.152 Kursleiter/innen. Dieses Personal hat 8,9 Millionen Teilnehmerfälle bedient. Rechnet man diese Relation auf die Summe der 1997 ermittelten 24,1 Millionen Teilnahmefälle hoch, so ergibt sich eine Zahl von 503.159 Personen, die in der allgemeinen Weiterbildung (einschließlich der au-

ßerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung) haupt-, frei- und nebenberuflich tätig waren (vgl. BMBF 1999; DVV 1997).

Eine ganze Reihe von Gründen spricht dafür, dass die in der vorliegenden Literatur durchaus übliche Fixierung auf die Berufspraktiker im Kernsegment der Erwachsenenbildung und die Dichotomie hauptberufliches versus nebenberufliches Personal aus professionstheoretischer Sicht nicht sonderlich instruktiv ist. Im Hinblick auf die oben genannte Ermittlung des Personalbestandes ist anzumerken, dass sie auf durchaus üblichen, letztlich aber problematischen theoretischen Vorentscheidungen beruht. Problematisch sind sie deshalb, weil wichtige Teile des Weiterbildungspersonals aus dem Aufmerksamkeitsfokus ausgegrenzt werden. So blieben – um diese These beispielhaft zu verdeutlichen – die in den Betrieben oder bei der Bundeswehr tätigen Erwachsenenbildner bislang ebenso außen vor wie alle anderen Praktiker, die in den impliziten Bildungseinrichtungen beschäftigt sind. *Es scheint aber notwendig zu sein, auch die Menschen zu berücksichtigen, die in Organisationen ohne genuinen Bildungsauftrag, also in impliziten Einrichtungen, tätig sind.*

Noch eine andere Relativierung erscheint angebracht: Latent schwingt bei der – aus den 70er Jahren herrührenden – prioritären Behandlung des festangestellten Personals die Unterstellung mit, das nebenberufliche Personal sei in gewisser Weise als das ausführende Organ der makrodidaktischen Planungsentscheidungen anzusehen. Professionelle Autonomie sieht diese Position kaum vor. Da die hauptberuflichen Mitarbeiter die Entscheidungen träfen, würden diese auch die wesentlichen Eckpunkte des Lehr-/Lerngeschehens prägen. Unter dem strategischen Gesichtspunkt der Professionalisierung, also der interessen- und machtorientierten Berufspolitik, mögen tatsächlich in erster Linie die Personen interessant sein, die ihr Haupteinkommen aus einer Tätigkeit in der Weiterbildung beziehen. (So dürfte beispielsweise die Absicht, einen Berufsverband zu gründen, nur bei Personen Anklang findet, die mit ihrer Arbeit tatsächlich auch ihren Lebensunterhalt bestreiten.) Doch unter Zugrundelegung einheitsstiftender Erwägungen – Wer gehört zur Profession? Wie konstituiert sich Professionalität – ist dagegen eine strikte Gleichbehandlung angesagt, denn aus analytischer Sicht kann die Konservierung des Gefälles zwischen den hauptberuflichen und den nebenberuflichen Mitarbeiter/innen fatale Auswirkungen haben. Die formale Absicherung des Arbeitsplatzes bzw. die Frage, ob jemand hauptberuflich oder nebenbe-

ruflich tätig ist, sagt zunächst einmal recht wenig über die Qualität der Arbeit und die dabei erreichte Professionalität aus. Das schlagkräftige Argument der großen Zahl liegt zudem ganz eindeutig auf der Seite der neben- und freiberuflichen Mitarbeiter/innen; auf deren Quantität stützt sich die berufspolitische Relevanz von Erwachsenenbildnern in der Gesellschaft. Auch wird das dichotomisierende Schema hauptberufliche versus nebenberufliche Mitarbeiter neuen Tendenzen nicht gerecht: In der Gruppe der pädagogischen Freiberufler treten verstärkt Innovationsträger und besonders experimentierfreudige Praktiker in Erscheinung – Personen, die für die Zukunftsfähigkeit der Erwachsenenbildung besonders viel leisten. Insbesondere im Ringen um substantiellere Formen der Verberuflichung (statt *mehr* Stellen *bessere* Stellen, Herausbildung von didaktischer Könnerschaft) könnten freiberufliche Mitarbeiter als ‚neue Selbständige' zukünftig viel souveräner und authentischer auftreten als die Gruppe der in organisatorische Zwänge verstrickten Hauptberuflichen. Eine objektiv wichtige Gruppe kann aufgrund der alles überschattenden Gegensatzanordnung Hauptberuflichkeit – Nebenberuflichkeit also leicht einer Kategorie zugeordnet werden, die tradierte berufs- und bildungspolitische Vorstellungsmuster und gesellschaftliche Vorurteile reproduziert, ohne dass die beruflichen Leistungen der Betroffenen dadurch gewürdigt werden.

2.3 Das in impliziten Bildungseinrichtungen tätige Personal

Schon ein kurzer Blick in das zweibändige Deutsche Handbuch der Erwachsenenbildung (Hacker/Olzog 1990ff.) deutet auf ein außerordentlich facettenreiches Geflecht von Einrichtungen und Trägern, die von ihrem Organisationszweck keine Bildungseinrichtungen sind, aber dennoch in einem nicht unerheblichen Maße Weiterbildungsangebote unterbreiten. Hier sind sehr unterschiedliche Organisationen versammelt, beispielsweise parteinahe oder unabhängige Stiftungen, berufliche Interessenverbände, Berufsgenossenschaften, Umweltverbände, Tierschutzeinrichtungen, gemeinnützige Wohlfahrtsverbände, Massenmedien, Museen, andere Kultureinrichtungen und eine Vielzahl weiterer Institutionen. In dieser Aufzählung darf die Bundeswehr nicht fehlen, denn in ihrem sozialen Kontext ist nahezu jeder Schritt auf der ‚Karriereleiter' zwingend an den Besuch eines Lehrgangs oder einer anderen pädagogischen Veranstaltung geknüpft. Im Binnenraum all dieser Einrichtungen und Träger geht eine Vielzahl von Personen Weiterbildungsaufgaben nach: Sie planen und konzipieren Bildungsangebote, sorgen für die infrastruk-

turellen Bedingungen zu deren Umsetzung, lassen die Angebote von Dozenten und Kursleitern durchführen oder realisieren sie selbst und ziehen aus den dabei gewonnenen Erfahrungen Konsequenzen für die weitere Arbeit. Hierbei tragen sie meist die volle Verantwortung für die von ihnen beeinflussbaren Folgen ihrer Tätigkeit. Ebenso wie in klassischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen) betreibt auch das hier tätige Personal Weiterbildungsberatung und Bildungsmarketing, kooperiert mit anderen Einrichtungen und sucht nach innovativen Ideen, um die sichtbaren Bildungsbedarfe zu decken und neue zu wecken. Heute scheinen auf diesem Tableau der professionellen Erwachsenenbildung in den impliziten Bildungseinrichtungen immer mehr Personen mit hoher erwachsenenpädagogischer Kompetenz gefragt zu sein. Diese haben sie sich entweder über Zusatzausbildungen, einschlägige Studiengänge oder – was vermutlich immer weniger anzutreffen ist – durch autodidaktisches Engagement erworben.

In dem hier erfassten Segment des Berufsfeldes treten zahlreiche Verbindungen zwischen erwachsenenpädagogischen Kernaktivitäten und fachfremden beruflichen Anforderungsstrukturen auf: So wählt z. B. ein Erwachsenenpädagoge, der für einen Bildungsreiseunternehmen arbeitet, nicht nur die Experten für die am Ort stattfindenden Seminare aus, sondern er muss unter der Maßgabe betriebswirtschaftlicher Standards Marktbeobachtungen durchführen. Eine Mitarbeiterin in der Abteilung Gesundheitsbildung einer großen Krankenkasse kümmert sich keineswegs ausschließlich um die Optimierung gewisser Lernkonzepte, sondern auch um die Politik und die Außendarstellung der Organisation. Ein Diplompädagoge, der an der Erstellung von Lernsoftware beteiligt ist, investiert viel Zeit und Energie, um immer auf der Höhe des computertechnischen Fortschritt zu sein. Als bekannteste Kandidaten auf der Liste jener Institutionen, die von ihrer Kernfunktion her keine Bildungsarbeit leisten, sondern anderen Zwecken nachgehen, sind wohl die Betriebe zu nennen. Das Segment der betrieblichen Weiterbildung wird als wirtschaftlich und bildungspolitisch besonders potent eingestuft. Weil Betriebe meist nicht im Rampenlicht der Öffentlichkeit stehen, gibt es kaum verlässliche Zahlen über das in diesem Bereich tätige Weiterbildungspersonal. Die Angaben über die hier umgesetzten Geldsummen – nach Aussage des Präsidenten der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände gab die private Wirtschaft 1995 34 Milliarden DM für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen aus (kri-

tisch dazu Harney 1998) – dürfen jedoch nicht die alleinige Grundlage sein, um die berufspolitische Relevanz der hier geleisteten erwachsenenpädagogischen Arbeit einzuschätzen. Als zentrale Berufsrollen haben sich in der betrieblichen Bildungsarbeit der Bildungsmanager, der Trainer und der Seminarleiter etabliert (vgl. Kap. IV, 4.). Aus der Rekonstruktion von Biographien von Erwachsenenbildnern, die in der Privatwirtschaft arbeiten und dort große Erfolge verbuchen, konnte gezeigt werden, wie die Anforderungsstruktur der Arbeitsplätze und die berufsbiographischen Bedingungen miteinander korrespondieren. Rhetorisches Virtuosentum, Aufstiegsmotivation und heroisches Professionsverständnis werden von den betrieblichen Modernisierungserfordernissen gleichsam aufgesogen und tragen sowohl zu einer Temporalisierung erstarrter Organisationsmuster als auch zu einer damit verbundenen Umwidmung struktureller Probleme in Lernprobleme bei. Die Rolle des Grenzgängers, der die Rationalitätsmuster ganz unterschiedlicher Fachkulturen auszubalancieren hat, vermag im günstigsten Fall das Gefühl einer weitgehenden Autonomie zu erzeugen. Dass die Betroffenen in ihren biographischen Eigentheorien Wissenschaftsdistanz artikulieren, faktisch aber eine überdurchschnittliche Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahren praktizieren, mag zwar als Widerspruch erscheinen, beides schließt sich im Berufsalltag aber keineswegs aus. Dieses scheinbare Missverhältnis hängt mit dem Tatbestand zusammen, dass auf der Vorderbühne der betrieblichen Kommunikation Wissenschaftsskepsis angesagt ist, während zur Lösung der tatsächlichen Probleme auf komplexere Wissensbestände nicht verzichtet werden kann (vgl. Nittel/Marotzki 1996).

Nicht nur im erwähnten Feld der betrieblichen Bildung, sondern auch in anderen Segmenten der impliziten Erwachsenenbildung sind die Praktiker mit dem Problem konfrontiert, dass die Definitionsmacht darüber, was makro- und mikrodidaktisch pädagogisch machbar und ethisch vertretbar ist, kaum oder überhaupt nicht in den Händen der Professionsmitglieder, sondern in letzter Konsequenz bei fremden und fachlich manchmal nicht sonderlich versierten Instanzen liegt. Die naheliegende Vermutung, dass pädagogische Innovationen, die zu individuellen und kollektiven Erkenntnisprozessen beitragen, im Rahmen der betrieblichen Modernisierung tatsächlich nur insoweit zugelassen werden, als sie einen Beitrag zur Optimierung der Wertschöpfungskette leisten, kann durch einschlägige Forschungen weder bestä-

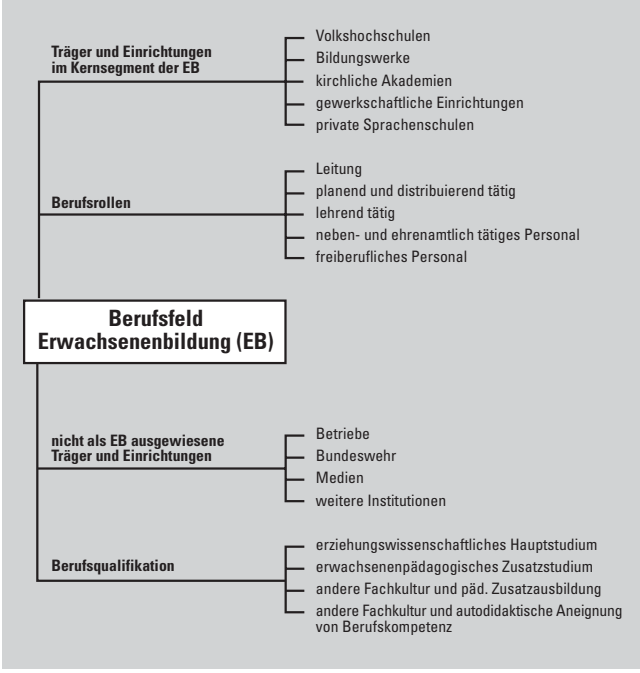

Abb. 5: Segmente des Berufsfeldes Erwachsenenbildung

tigt noch bestritten werden. Als gesichert kann indes gelten, dass die Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen von der gesamtgesellschaftlichen Tendenz zur Universalisierung der Erwachsenenbildung berufsbiographisch beträchtlich profitieren konnten (vgl. Fink-Jacob 1996). Insbesondere im sogenannten intermediären Bereich und überall dort, wo große Organisationen in neue Austauschbeziehungen mit ihrer Umwelt eintreten – also Bildung mit neuer Technologie, Unterhaltung, Kultur usw. kombiniert wird –, scheint der Kreis potentieller Institutionen, die auf professionelle erwachsenenbildnerische Berufsarbeit angewiesen sind, stabil zu sein. Damit die Betroffenen sich dann tatsächlich beruflich erfolgreich etablieren, ist eine Passung zwischen berufsbiographischen Dispositionen, fachlicher und pädagogischer Kompetenz und der berufsfeldbezogenen objektiven Anforderungsstruktur unumgänglich (vgl. Nittel/Marotzki 1996).

Trotz der erwartbaren strukturellen Begrenzungen der professionellen Entfaltungschancen in Einrichtungen ohne Bildungsauftrag scheint also die Wahrscheinlichkeit, dass neue Beschäftigungschancen für Erwachsenenbildner/innen im Segment der nicht primär mit pädagogischen Aufgaben befassten Institutionen entstehen, um einiges größer zu sein als im ‚klassischen' Bereich der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung.

Angesichts der großen Zahl an Trägern, Einrichtungen, Orten und Räumen (vgl. Kade/Nittel 1995) der öffentlich-verantworteten Erwachsenenbildung einerseits und des viel heterogeneren Spektrums sich selbst nicht als pädagogisch definierender Einrichtungen andererseits sind die Umrisse des Berufsfeldes mehr als verschwommen. Wenn nicht einmal die Art und die Menge der in Frage kommenden Institutionen klar sind, in denen der eben bestimmte Typ von Weiterbildungspersonal tätig ist, so kann auch kaum eine verlässliche Angabe über die Zahl der hier beruflich tätigen Personen genannt werden. So gesehen dürfte der Schätzwert von 523.159 Personen, der sich nur auf das Segment der expliziten Erwachsenenbildung bezieht, nicht sonderlich hoch gegriffen sein.

2.4 Berufspolitische Rahmenbedingungen und die Lage des Weiterbildungspersonals in den neunziger Jahren

Die Situation des Weiterbildungspersonals am Ende des Jahrhunderts wird durch gesamtgesellschaftliche Faktoren und institutionelle Strukturen bestimmt, die sich gut zehn Jahre zuvor bereits angedeutet und deren Konturen sich in den 90er Jahren weiter verschärft haben. Weiterbildung bleibt soziokulturell in den 90er Jahren ein ‚Megathema' (Roman Herzog), und in der Öffentlichkeit zeichnet sich gegen Ende des Jahrzehnts nicht nur ein neues Interesse an bildungspolitischen Themen ab, sondern auch, wie man am Stichwort Wissensgesellschaft zeigen kann, eine wachsende Sensibilität gegenüber der knappen Ressource Bildung und deren gesellschaftspolitischer Relevanz. Dass heteronome Systemveränderungen und kollektive Veränderungsprozesse gleichsam ungefiltert auf das Arbeitshandeln der Berufsmitglieder durchschlagen, ist in den 90er Jahren beinahe wie in einem sozialen Labor zu beobachten: *Verstetigung des sozialen Wandels, Ökonomisierungs- und Globalisierungstendenzen, die Revitalisierung des Pädagogischen und die Partikularisierung von Professionalisierungstendenzen sind Kategorien, welche die hier in den Blick genommene Zeit charakterisieren können.*

Die sozialen und ökonomischen Konsequenzen aus der deutschen Wiedervereinigung wurden in der ersten Hälfte der 90er Jahre auf die ebenso kurze wie schlichte Formel ‚Dramatische Verschlechterung der öffentlichen Haushalte' gebracht. Nachdem die Anpassung des Erziehungs- und Bildungswesens der ehemaligen DDR an das bundesdeutsche System abgeschlossen war, setzte nun auch in den alten Bundesländern ein Prozess der Erneuerung ein. Zeitversetzt wurde die tiefere Wahrheit der Formel ‚Nichts wird so bleiben, wie es war' auch in Bezug auf die bisher noch verschonten westlichen Bundesländer offenbar. Plötzlich standen viele der früher selbstverständlich hin- und angenommen Segnungen des Wohlfahrtsstaates zur Disposition. Alle Akteure waren davon betroffen, dass die deutsche Wiedervereinigung durch eine viel umfassendere Modernisierung – die Verstetigung des sozialen Wandels – überlagert wird. Nicht nur im Volkshochschulbereich, sondern auch in anderen Feldern des Sozial- und Bildungswesens wurden Anfang der 90er Jahre auf breiter Front Versuche unternommen, Gelder einzusparen und dennoch Effektivität und Effizienz zu steigern. Aus diesem Zielkonflikt resultiert eine Reihe weiterer Spannungsverhältnisse, die auch in naher Zukunft wirksam bleiben. Das ursprünglich als ein zentrales Mittel zur Lösung strukturell angelegter Probleme gedachte Verfahren der Organisationsentwicklung avancierte in kürzester Zeit nahezu zu einem Selbstzweck. Organisationsentwicklung versprach Wandlung bzw. Erneuerung und war keinerlei Legitimationsverpflichtungen unterworfen. Für eine gewisse Zeit hatte die Organisationsentwicklung als ein per se anzustrebender Innovationsgarant einen quasi sakralen Charakter. Die Hinwendung zur Organisationsentwicklung implizierte, dass die Institutionen, sofern sie überleben wollten, sich als kollektives Handlungssubjekt begreifen und ein aktives Verhaltensmodell übernehmen, kurz: ihre Geschicke selbst in die Hand nehmen mussten. Angesicht neuer Umweltbedingungen war die Umgestaltung der Binnenstruktur der Bildungseinrichtungen ebenso angesagt wie ihre manchmal antiquiert wirkende Außendarstellung. Das Personal in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung war von diesem teilweise stillen, aber wirksamen Zwang zur Erneuerung weit mehr betroffen als andere Segmente der Weiterbildung. Es zeigte sich in der Mehrzahl zunächst irritiert, teilweise offenbarte es sogar Furcht. Während freie Weiterbildungsträger seit jeher zu einer flexiblen Anpassung an die wirtschaftlichen Sachzwänge genötigt waren, reagierten die Erwachsenenpädagogen in der öffentlichen Erwachsenenbildung mit Befremden auf die neuen Herausforderungen und auf

aus der Betriebswirtschaft entlehnte Steuerungsmechanismen. Das Weiterbildungspersonal hatte in vielen Fällen nur die Wahl, sich an dem Umbau eingefahrener Organisationsstrukturen aktiv zu beteiligen oder diesen Umbau duldend zu ertragen. Differenziertere Positionen waren aufgrund der starren Koppelung von Modernisierungsbeteiligung und Loyalitätsbereitschaft gegenüber der Institution nur schwer glaubwürdig zu formulieren. So kam es, dass das Personal in manchen Einrichtungen schematisch in die Gruppe der Modernisierer und die der Traditionalisten eingeteilt wurde.

Im Zuge der in den 90er Jahren forcierten Organisationsentwicklung haben Volkshochschulen und andere Bildungseinrichtungen den teils mehr, teils weniger erfolgreichen Schritt eingeleitet, die Rechtsform zu verändern und das Bildungsinstitut in einen Eigenbetrieb umzuwandeln. In dieser Phase waren die *Ökonomisierungs- und Globalisierungstendenzen* unübersehbar. Andere Volkshochschulen zogen es vor, aus der kommunalen Einrichtung eine Bildungsstätte auf Vereinsbasis zu machen. Wie Erfahrungsberichte zeigen (vgl. Nuissl/Schuldt 1993), hatte die von zündenden Vokabeln („Betrieb statt Behörde") begleitete Umstellung insofern Auswirkungen auf das Selbstverständnis der planend-disponierenden Arbeit, als der Anteil der Managementaktivitäten stetig wuchs. Bisher unbeantwortet geblieben ist jedoch die Frage, welche unmittelbaren Folgen die Umwandlung für das von organisatorischen Kontrollen kaum beeinflussbare mikrodidaktische Handeln der Kursleiter/innen hat. Von der Veränderung der äußeren Fassade einer Weiterbildungsinstitution und der radikalen Umstellung der internen organisatorischen Abläufe bleiben die pädagogischen Kernaktivitäten vor Ort schließlich zunächst einmal unberührt. Stellvertretend für die Gruppe der hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiter/innen fragt Barbara Hix beispielsweise, ob „im Rahmen der seit zwei Jahren wieder verstärkt aufgenommenen Qualitätsdiskussion ..." nicht auch selbstkritisch geklärt werden müsse, „wie ... die Professionalität der Unterrichtenden, die fachliche und pädagogische Kompetenz aktualisiert und erweitert" werden könne (Hix 1996:42). Die spärlichen Berichte von Leitern und anderen Mitarbeitern (vgl. u. a. Krobbach 1998) zeigen ein eher ambivalentes Bild, denn den positiven Seiten – größere Entscheidungsfähigkeit der Organisation, stärkere Identifikation mit dem Betrieb, rationellere Verwaltung – stehen auch negative Wirkungen und nicht antizipierbare Effekte gegenüber. Kaum vorhersehbar war beispielsweise, dass die mit

dem Ziel der Kostenersparnis begonnene Umwandlung viel kostenintensiver war als vorhergesehen. Mit der Organisationsveränderung war eine kaum zu bewältigende Anhäufung von Detailarbeit verbunden, die zur Delegation und damit wiederum zu neuen Schwierigkeiten geführt hat. Es sind neue Abhängigkeiten gegenüber externen Experten entstanden, die das Gefühl gesteigert haben, aus eigener Kraft eigentlich kaum etwas bewegen zu können. Generell zeigen derartige Berichte, dass trotz einer insgesamt ambivalenten Bilanz die organisatorischen Modernisierungsprozesse zu Beginn und in der Mitte der 90er Jahren irreversibel sind. Eine der wichtigsten Einsichten ist wohl die, dass es nicht auf das Ob, sondern mehr auf das Wie der Veränderung ankommt und jede Lösung eines Problems neue Probleme schafft. Die empirische Erforschung kurzfristiger Effekte und längerfristiger Auswirkungen der hier angedeuteten Modernisierungsprozesse steht jedoch noch aus.

Die Veränderung der Rechtsform stellt quasi nur die Spitze eines viel tiefergehenden und das gesamte Bildungswesen mit einbeziehenden Prozesses der Ökonomisierung dar (vgl. Nittel 1996a). Das Weiterbildungspersonal wurde unter Zugzwang gesetzt, mit deutlich weniger materiellen Ressourcen dennoch mehr Dienstleistungen und ‚Produkte' zu erstellen. Damit zeichnete sich das Dilemma ab, mit einer schrumpfenden Mitarbeiterzahl die Leistungen zu optimieren und kundenorientierter, d. h. schneller und effektiver arbeiten zu müssen. Neben der Umwidmung der Rechtsform begann man in den 90er Jahren sukzessive die internen Arbeitsabläufe zu verändern, den Personalbestand zu ‚verschlanken' und wirksamere Organisationsformen zu installieren. Neue Steuerungsmodelle, wie die dezentrale Ressourcenverantwortung, trugen zur Delegation von Verantwortung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer Gesamtsteuerung bei. Budgetierung oder andere Verfahren der Haushaltsflexibilisierung traten in vielen Bildungseinrichtungen an die Stelle der als überholt eingestuften Kameralistik. Konkret hat das für viele Praktiker der Erwachsenenbildung die Notwendigkeit erzeugt, die sonst bei anderen Personengruppen proklamierte Anpassung der beruflichen Qualifikationen an die neuen beruflichen Herausforderungen nun plötzlich unmittelbar selbst zu vollziehen. So standen manche Kolleginnen und Kollegen in den Bildungseinrichtungen und Weiterbildungsabteilungen plötzlich unter dem Druck, sich die Kosten-Leistungs-Rechnung oder andere Techniken von Grund auf anzueignen. Seit den 90er Jahren wird das Bildungsmanagement (vgl. Decker 1995; Merk 1992;

Meisel 1994) nicht nur am grünen Tisch diskutiert, sondern an vielen Orten praktiziert. Unter Zugrundelegung des funktionalen Verständnisses von Controlling geht es dabei um die Realisierung der Aufgabe jeder Führungskraft, „mit Hilfe vollzugsbegleitender Informationsrückkoppelungen selbst dafür zu sorgen, dass ein geplanter Realisationsgrad bzw. ein angestrebtes Ergebnis auch tatsächlich erreicht wird (Erfassung und Analyse von Soll-Ist-Abgleichen ...)“ (Brüggemeier 1998:44). Obwohl die mit dem Controlling-Ansatz verbundenen Instrumente kontextspezifisch in der Weiterbildung Schritt für Schritt eingesetzt werden, kann von einer flächendeckenden Implantierung der diesbezüglichen Varianten allerdings noch nicht gesprochen werden.

Während über Bildungsmarketing und Controllingverfahren in den Weiterbildungseinrichtungen viel und kontrovers debattiert wurde, ohne dass von einer flächendeckenden Umsetzung der jeweiligen Ideen gesprochen werden kann, ist über eine andere (eher technische) Innovation im Laufe der 90er Jahre weniger gesprochen worden – ihre Auswirkungen waren hingegen fulminant. Die Rede ist von der Einführung des Personalcomputers. Dieses von einigen Erwachsenenbildnern anfangs noch belächelte oder kulturkritisch-misstrauisch beäugte technische Instrument war spätestens in den 90er Jahren von den Arbeitsplätzen des Weiterbildungspersonals nicht mehr wegzudenken. Arbeits- und Veranstaltungsprogramme oder die Abrechnung der Kursgebühren konnten mit Hilfe des Computers viel zuverlässiger und schneller geschrieben und organisatorisch abgewickelt werden. Aber nicht nur das festangestellte Personal, sondern auch die freiberuflichen oder nebenberuflichen Dozenten sowie viele Teilnehmer/innen nutzten die mit dem PC verbundenen Möglichkeiten der Aneignung von Wissen auf eine ganz selbstverständliche Weise. Die nicht aufzuhaltende soziale und technische Diversifikation bereitete den Boden für die nächste Innovation vor, die erwachsenenpädagogische Nutzung von Internet und Multimedia. In beiden Fällen ist die zeitliche und räumliche Entkoppelung von Vermittlung und Aneignung charakteristisch. An beliebigen Orten und zu beliebiger Zeit dient der Computer heute als Medium der Erwachsenenbildung. Auf eine bisher noch nicht dagewesene Weise offenbaren die 90er Jahre, wie technische Innovationen didaktisch-methodische Entwicklungen anstoßen können, so dass bestimmte Vorstellungen einer vorwiegend personal vermittelten Erwachsenenbildung relativiert werden müssen.

Dass politische und kulturelle Veränderungen unter den Bedingungen der zweiten Moderne (Beck, Giddens) ohne nennenswerte zeitliche Verzögerung bis zum tagtäglichen Arbeitshandeln der Berufsangehörigen durchdringen, macht auch *das Beispiel der europäischen Einigung* deutlich. So hatten die Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen sich manchmal von einem Tag zum anderen im Gestrüpp der EU-Förderprogramme (PETRA, LINGUA, FORCE, EUROTECNET) zu orientieren und geeignete Partner im europäischen Ausland zu finden, um die notwendigen Schritte zur Abfassung eines Antrages zu vollziehen. Da die zuständigen Stellen in Brüssel sich teilweise selbst noch konsolidieren mussten und Vorschriften häufig wechselten, waren die beantragenden Stellen immer wieder zur Improvisation gezwungen. Für viele Weiterbildungsorganisationen war das Phänomen der europäischen Einigung und der Globalisierung anfangs tatsächlich vor allem unter wirtschaftlichen Erwägungen interessant und wichtig. Die diversen Programme eröffneten nämlich neue Chancen der Beschaffung von finanziellen Mitteln, der Beantragung von innovativen Projekten und der Rekrutierung bzw. Sicherung von Personal. Davon unabhängig wurde die Erwachsenenbildung von politischer Seite in die Pflicht genommen; und im Sinne des Leitmotivs ‚Lernort: Europa' sollten eigens entwickelte Bildungsangebote und Austauschprogramme einen Beitrag leisten, um den wirtschaftlichen Einigungsprozess und die kulturelle Integration voranzubringen. Im Zuge der Globalisierung, vor allem aber unter den Bedingungen der europäischen Einigungsprozesse, wird die zukünftige Richtung des institutionellen Ausbaus – oder des Abbaus – einerseits von den Vereinheitlichungs- und Abstimmungstendenzen im europäischen Kontext und andererseits durch die Diversifikation der sozialen Welt der Erwachsenenbildung im bundesdeutschen Rahmen bestimmt. Während auf der europäischen Ebene damit zu rechnen ist, dass die im Vergleich zum Schulsystem sogar noch potenzierte Heterogenität im Erscheinungsbildung und in der institutionellen Verfasstheit der Erwachsenenbildung gleichsam abgeschliffen und über eine Homogenisierung ein höheres Maß an Erwartungssicherheit für die Bürger der europäischen Union erreicht wird, zeichnet sich auf bundesdeutscher Ebene – verstärkt durch den tendenziellen Rückzug der staatlicher Seite aus der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung – eine weitere Diversifikation der Weiterbildungslandschaft ab.[3] Der durch ein relativ gut ausgebautes Netz an Weiterbildungsinstitutionen und rechtlichen Absicherungen geprägte Norden steht dem europäischen Süden gegenüber, der durch milieugebundene Vereine, soziale Bewegungen und lockere Assoziierungsformen

gekennzeichnet ist. Unterzieht man die im DIE erschienenen Länderberichte einem Vergleich, so wird deutlich, dass die Sorgen fast aller Autoren auf die Festigung von bildungspolitischen Rahmenbedingungen gerichtet sind, die einen kontinuierlichen Auf- und Ausbau der institutionellen Infrastruktur möglich machen. Die Beispiele Frankreich (vgl. Liebl 1991) und Griechenland (vgl. Papaioannou 1997) zeigen, wie störanfällig die politische Absicherung der Erwachsenenbildung ist. Deutschland besetzt im internationalen Vergleich zwischen dem institutionell weitentwickelten Norden und dem schwächeren Süden gleichsam das Mittelfeld. Mit extrem ungleichzeitigen und widersprüchlichen Prozessen ist zu rechnen, deren Folgen kaum zu antizipieren sind.

Die *Ökonomisierungstendenzen* hatten den Effekt, dass die institutionellen Grundlagen der Erwachsenenbildung fragiler wurden und professionelle Argumentationsmuster in die Defensive gerieten. So verlief die Arbeit sogar in manch etablierter Institution der Erwachsenenbildung unter mehr und mehr materiellen und organisatorischen Vorbehalten. Die Berufspraktiker realisierten, dass die Unterminierung von Erwartungsgewissheit und Planungssicherheit keine zeitlich begrenzte, sondern eine dauerhafte Erfahrung darstellt. Drittmittel mussten eingeworben, Eigeneinnahmen erweitert werden, um die Dinge in den Einrichtungen voranzubringen. Diese Unsicherheiten in der materiellen Ressourcenzuteilung trugen dazu bei, dass nicht nur das Führungspersonal, sondern auch andere Mitarbeiter/innen angehalten waren, immer mehr Zeit und Kraft zu investieren, um für die materiellen Voraussetzungen zur regulären Abwicklung des Bildungsangebotes zu sorgen. Der unter dem Einfluss des radikalen Konstruktivismus geprägte Begriff Ermöglichungsdidaktik müsste angesichts dieser Erosion institutioneller Supportstrukturen eigentlich um die Kategorie organisatorische Ermöglichungskompetenz ergänzt werden. Gemeint ist damit, die Bedingungen für die Möglichkeit organisierter Bildung zu beschaffen oder zu sichern. Da in manchen Feldern die Tätigkeit des planend-disponierenden Personals maßgeblich von Aktivitäten der Ressourcensicherung absorbiert wird, verbleibt für andere wichtige Aufgaben, wie die Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen, die Fortbildung von Kursleiter/innen und die Beratung der Teilnehmer/innen, kaum noch Zeit.

Die erwachsenenpädagogischen Selbstverständigungsdebatten in den 90er Jahren mögen stark durch die Dominanz ökonomischer

Themen bestimmt worden sein, doch schließt dies in der Berufskultur keineswegs die gleichzeitige Diskussion anderer zentraler Gesichtspunkte der Erwachsenenbildung aus. Im Gegensatz zur ersten Hälfte der 90er Jahre scheinen in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts verstärkt wieder Themen im Zusammenhang mit der Professionalität, dem Wissen und Können bzw. dem Arbeitsvermögen von Erwachsenenbildnern auf Interesse zu stoßen. Dieser Umstand kann auch mit dem Etikett *Revitalisierung des Pädagogischen* versehen werden. Insgesamt scheint sich die Berufspraxis von Erwachsenenbildner/innen in den letzten Jahren vom Unterrichten und Planen hin zum Arrangieren und Animieren bewegt zu haben – oder anders formuliert: Nicht mehr das Lehren als solches, sondern das Lehren des Lernens steht im Zentrum des professionellen Aufgabenspektrums. Die Aufwertung solcher Themen, die eng mit Professionalität korrespondieren, kann durchaus als Gegenreaktion angesichts der immer krasseren Ökonomisierungstendenzen interpretiert werden. Ob diese Diskussion um Aspekte der Professionalität auch einen Effekt in Richtung Professionalisierung haben wird, lässt sich noch nicht einschätzen. Der hier in den Blick genommene Diskurs rankt sich beispielsweise um solche Themen wie neue Lernkulturen (vgl. Arnold 1996), die Förderung von Qualität (vgl. von Küchler/Meisel 1999), selbstgesteuertes Lernen (vgl. Greif/Kurtz 1996), Ausbau des Zertifikatswesens, multimediale Bildung und Optimierung der universitäre Ausbildung bzw. Ausbau der außeruniversitären Fortbildung sowie andere mit dem Qualifikationsprofil des Weiterbildungspersonals verbundene Aspekte. Bei den Praktikern scheinen insbesondere konstruktivistische Lesarten bei der Problematisierung neuer Lernkulturen zu einer gewissen professionellen Entlastung beigetragen zu haben (vgl. Arnold 1996). Ein zentrales Postulat lautet, dass Lehren und Lernen nicht wie in früheren Zeiten als Gleichklang, sondern als zwei selbständige Melodien begriffen werden müssen. Wechselseitige Konstruktionsleistungen werden ebenso in Rechnung gestellt wie ein hohes Maß an Autonomie im Vorgang der Aneignung von Wissen durch die Teilnehmer/innen. Die auf die Unterscheidung von Lehren und Lernen zurückführbare Konzentration der Aufmerksamkeit auf die Zuständigkeit der Vermittlung trägt zur Begrenzung des beruflichen Aufgaben-, Zuständigkeits- und Verantwortungsbereichs bei. Das professionelle Mandat wird gleichsam von der Last ‚Allzuständigkeit' und ‚Berufung' gereinigt (vgl. Giesecke 1987), so dass die Messlette zur Beurteilung von pädagogischem Erfolg oder Misserfolg korrigiert, auf ein realistisches Maß zurecht gestutzt wird.

Auf diese Weise werden die Anlässe, die sonst die für Pädagogen typischen beruflichen Erwartungsenttäuschungen verursacht haben, systematisch reduziert.

Das einheitsstiftende Moment in diesen Diskussionen über neue Lernkulturen ist die Forderung, dass angesichts des beschleunigten sozialen Wandels die bisherigen veralteten Kompetenzprofile durch neu erworbene ersetzt werden müssten und dieser Umstand schon jetzt in der grundständigen universitären Ausbildung berücksichtigt werden sollte. Unter Rekurs auf als symptomatisch erachtete oder besonders auffällige Veränderungen im Berufsfeld werden in einer quasi linearen Ableitung ‚neue' pädagogische, fachliche und personale Kompetenzen extrapoliert. Als typisches Beispiel sei hier die Argumentation in dem Aufsatz von Schiersmann „Veränderungen von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität" (1990:283ff.) angeführt. Nachdem die Autorin anders gelagerte Teilnehmermotive, den gewandelten Bildungsbegriff und andere Veränderungen in der Umwelt und im Binnenbereich der Weiterbildung umrissen hat, leitet sie aus dieser Zustandsbeschreibung vier zentrale Kompetenzdimensionen ab: verstärkte Managementkompetenz, erweiterte Beratungskompetenz, breitere Methodenkompetenz und veränderte Fachkompetenz. Die Steigerungsform (verstärkte, erweiterte und breitere) legt den Schluss nahe, dass hier bereits angelegte, aber noch nicht befriedigend entwickelte Befähigungen von Erwachsenenbildner/innen in den Blick genommen werden. Ausgehend von der Feststellung, dass die Trennung von Mikro- und Makrodidaktik in der betrieblichen Bildung bei den tatsächlichen Arbeitsvollzügen des Personals eigentlich nie bestand, stellt die Autorin die Prognose auf, dass in allen Bereichen der Erwachsenenbildung die Kluft zwischen den pädagogisch-vermittelnd und den vorwiegend planend-disponierend Tätigen langfristig überwunden werde. Die Verschiebungen der beruflichen Anforderungsstrukturen seien als exorbitant einzustufen, so dass die alten Rezepte in der heutigen Zeit wohl zum Scheitern verurteilt seien (vgl. Schiersmann 1997:69). In solchen Stellungnahmen wird selten berücksichtigt, dass das (weder durch eigene noch durch fremde Empirie abgestützte) Aufzeigen angeblich gänzlich neuer Kompetenzen auch mit einer Entwertung tradierter Qualifikationsprofile verbunden ist.

Rosemarie Klein (vgl. Klein/Reutter 1998) scheint auf den ersten Blick mit dem von ihr gezeichneten Veränderungsszenario noch

weiter zu gehen. Sie begründet den ‚Paradigma-Wechsel vom Lehren zum Lernen' mit eklatanten Verschiebungen im engeren Funktionsbereich des Lehrens. Moderne Lerntechnologien würden langfristig immer mehr die Funktion des Verwaltens von Wissen substituieren, so dass die Pädagogen nun in der Rolle von Lernbegleitern, Initiatoren, Moderatoren, Coaches, Facilitators auftreten müssten. Die Bildungspraktiker würden in einem viel stärkeren Maße als heute die Verantwortung für die Gestaltung des Lernumfeldes und weniger die Verantwortung für den Gesamtbogen pädagogischer Vermittlungsarbeit zu übernehmen haben. Die empirische Grundlage, auf die sich die Behauptung vom Paradigmenwechsel gründet, stellt ein Projekt über Lernberatung an der Volkshochschule Witten dar (vgl. Klein 1998:115ff.), das mit eher schlichten empirisch gesättigten Berichten aufwartet. Auf allen drei Seiten des sog. didaktischen Dreiecks (Erwachsenenpädagoge, Thema, Teilnehmer/innen) werden neue Phänomene und Herausforderungen identifiziert. Doch auf fundierte und authentische ethnographische Berichte nach dem Vorbild ‚dichter Beschreibungen' aus der Feder von Bildungspraktikern kann kaum ein Verfechter der neuen Lernkultur zurückgreifen. Übrigens scheint die Autorin ihrer weitreichenden Diagnose selbst nicht ganz zu vertrauen. Denn kurz nach der Benennung der exorbitant neuen beruflichen Anforderungen relativiert sie ihre Ausgangsbehauptung wieder. Unmissverständlich konstatiert sie, dass sich hier „neue Anforderungen und alte Selbstverständlichkeiten mischen" (ebenda:117) und ein Vergleich mit dem Anforderungsprofil aus den 80er Jahren deutlich mache, dass es „nicht um eine Neukonstruktion im Kompetenz- und Aufgabenspektrum von Dozentinnen (geht, D. N.), sondern um eine Anreicherung, Erweiterung und auch um Akzentverschiebungen" (ebenda:123) gehen könne. Während der Leser zunächst den Eindruck gewinnt, dass die pädagogische Basiskompetenz als Ganze zur Disposition gestellt wird – das pädagogische Rad quasi neu erfunden werden muss –, stellt sich im Zuge der Darstellung heraus, dass es nicht primär um einen Paradigmenwechsel, sondern um die Erweitung und Neukomposition grundlegender beruflicher Techniken und Strategien der situativen Problemlösung geht. Die *Rhetorik des Neuen*, mit der hin und wieder solche Forderungen im Zusammenhang mit den neuen Lernkulturen vorgetragen werden, scheinen den beabsichtigten oder unbeabsichtigten Effekt der Plausibilisierung von zusätzlichen Fort- und Weiterbildungsbedarfen zu haben. Schon der Umfang und die Dimensionen der professionellen Herausforderungen, denen sich die Erwachsenenbildung – in den Analysen der Protago-

nisten der neuen Lernkultur – heute gegenüber gestellt sieht, haben den Nebeneffekt, dass die Ansprüche und Erwartungen an die Fort- und Weiterbildung der Berufspraktiker gleichsam ins Unermessliche gesteigert und dass Standards formuliert werden, denen sich kaum jemand gewachsen fühlt.

Die schon in den 80er Jahren absehbare Entwicklung zu einem hochgradig ausdifferenzierten Weiterbildungsangebot für Erwachsenenbildner/innen hat in den 90er Jahren angehalten, wobei die diesbezüglichen Programme nicht nur an Erwachsenenbildner/innen, sondern zum Teil auch an Mitarbeiter/innen der Sozialpädagogik oder solche aus anderen pädagogische Feldern gerichtet werden. Diese Entwicklung in Richtung einer unscharfen Abgrenzung von Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung wird hier als erstes Indiz dafür interpretiert, dass nicht nur von einer dezentralen Institutionalisierung, sondern – komplementär dazu – auch von einer *partikularen Professionalisierungstendenz* ausgegangen werden kann. Ein Hinweis in diese Richtung ist der Umstand, dass es in einzelnen Segmenten der Zielgruppenarbeit, wie beispielsweise in der Gesundheitsbildung, Bestrebungen gibt, die Professionalisierung quasi zu einem eigenständigen Projekt zu erklären, ohne dass die Anschlussfähigkeit der eigenen Ideen an die allgemeine Verberuflichung zum Thema gemacht wird. Der theoretische Bezugspunkt für elaborierte Konzepte wie z. B. das von Beate Blättner ist weniger der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung, sondern die Debatte über den Konstruktivismus. Auch in anderen Feldern, wie etwa im Sprachenbereich, gibt es solche Tendenzen der partikularen Professionalisierung, bei denen es nicht mehr um die Ausdifferenzierung und Fundierung der Rolle des Erwachsenenbildners geht, sondern etwa um die des Sprachendozenten oder Weiterbildungslehrers. In der betrieblichen Weiterbildung gibt es sogar den dezidierten Versuch, sich von der Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung abzukoppeln und nach eigenen Wegen und Konzepten zu suchen. Unmissverständlich stellt z. B. Sybille Peters fest, dass die neu entfachte Diskussion über pädagogische Professionalität im betrieblichen Kontext „nicht als Verlängerung oder institutionelle Konkretion eines erwachsenenpädagogischen Aufgabenspektrums des Weiterbildners gesehen werden kann“ (Peters 1998:10). Diese Behauptung begründet sie damit, dass die erwachsenenpädagogische Blickrichtung „nur unzureichend die in der betrieblichen Weiterbildung gegebene strukturelle Koppelung von Personen in ihrer Eigenschaft als

Mitglieder betrieblicher Organisationen und deren individuelle Effizienzorientierung“ aufnehme (ebenda:9). Aber nicht nur in den Betrieben ist die Tendenz der partikularen Professionalisierung virulent. Vor allem die Assimilation und Integration von sozialen Bewegungen, wie die Frauen- und die Umweltbewegung (vgl. Franz-Balsen 1995; Franz-Balsen/ Apel 1995; Apel 1998), trug zu einer Vermehrung von Stellen und zur Aufwertung von Expertenwissen in den traditionellen und in den sogenannten alternativen Einrichtungen der Erwachsenenbildung bei. Und dort, wo innovative Praktiker neue Felder erschlossen haben, wie beispielsweise in der Umweltbildung oder in der Elementarbildung, gab es bescheidene personale Zuwächse und neue Institutionen, die dann durch elaboriertere Formen der Reflexion professionstheoretisch fundiert wurden. Diese partikulare Professionalisierung steigert das ohnehin schon hohe Maß an Pluralität sowohl im erziehungswissenschaftlichen Kontext als auch im Zusammenhang der Berufskultur. Die Eroberung weiterer Handlungsfelder oder die berufsbiographische Erschließung von Einrichtungen, die nicht als angestammte Institutionen der Erwachsenenbildung gelten können, werden die Tendenz zur ungleichzeitigen und partikularen Professionalisierung u. U. noch weiter zuspitzen.

2.5 Zwischenbilanz

Alle diese Hinweise und Informationen, so kann man ungeschützt zunächst einmal feststellen, bieten keinen Anlass, in den 90er Jahren einen eindeutig identifizierbaren Fort- oder Rückschritt im Prozess der Verberuflichung zu behaupten oder verfallsgeschichtlich bzw. in kulturkritischer Manier (‚Es wird alles schlechter‘) zu argumentieren. In dem Maße, wie die Volkshochschule ihre Funktion als Kraftzentrum und Kerninstitution des Professionalisierungsprozesses am Anfang der 80er Jahre endgültig einbüßte, scheinen temporär begrenzte Verberuflichungstendenzen in den unterschiedlichen Feldern eingesetzt zu haben. Über die genaue Gestalt und die Vor- und Nachteile dieses Prozesses lässt sich im Moment wenig sagen, weil er noch im Gange ist.

Auf den vorigen Seiten sind in erster Linie die mit den Selbstbeschreibungen der Berufskultur kompatiblen Lesarten zur aktuellen Lage des Weiterbildungspersonals zusammengefasst und in eine mehr oder weniger plausible zeitliche Ordnung gebracht worden. Hin und wieder wurde die deskriptive Darstellung des Oberflächenzustandes durch ei-

nen analytischen Kommentar angereichert. Ortfried Schäffter hat die mit Fragen des Berufsfeldes der Erwachsenenbildung befassten Wissenschaftler nachdrücklich daran erinnert, dass derartige Bestandsaufnahmen nicht ausreichen und auch nicht sonderlich instruktiv seien, „weil sie nicht mehr zutage zu befördern vermögen, als man aus interner Sicht sowieso schon weiß“ (Schäffter 1992:160). Um einen analytisch gehaltvollen Zugang zu leisten, erscheint es angebracht, sich aus der angestammten Perspektive der Erwachsenenpädagogik zu lösen, ein größere Distanz zum Gegenstand herzustellen und die eingangs referierten theoretischen Positionen aus dem Umkreis der sozialwissenschaftlichen Professionsforschung in rekonstruktiver Absicht zu nutzen. Ohne dass damit ein Anspruch auf Vollständigkeit vertreten wird, sollen nun einige der bedeutsamsten Limitierungen zukünftiger Professionalisierungsversuche herausgearbeitet werden. Dieser Herangehensweise liegt die Unterstellung zugrunde, dass eine realitätsgerechte Haltung gegenüber denkbaren Strategien der Verberuflichung weder durch den lange gepflegten Fortschrittsoptimismus noch durch die distanzierte Haltung des wissenschaftlichen Beobachters zu gewinnen ist. Erst eine präzise Analyse der Grenzen und der objektiven Barrieren der gegenwärtigen Verberuflichung schärft den Blick für die verbliebenen Spielräume und Chancen einer zukünftigen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

3. Die Grenzen zukünftiger Professionalisierungsbemühungen

Die Limitierungen der Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung am Ende der 90er Jahre können nicht losgelöst von den Faktoren und Mechanismen betrachtet werden, die den historischen Ist-Zustand geprägt haben. Die historisch nachhaltigen Verberuflichungsprozesse in der deutschen Erwachsenenbildung haben in den 70er Jahren bis zum Beginn der 80er Jahre stattgefunden (vgl. Kap. III). Vier Bedingungen haben diese Entwicklung begünstigt: *erstens ein dem Reformanliegen positiv gegenüberstehendes gesellschaftliches Klima und eine erneuerungsbereite Öffentlichkeit, zweitens die Ausdifferenzierung einer wissenschaftlichen Disziplin, drittens die Entwicklung von gesetzlichen Rahmenbedingungen und eine expansive Bildungspolitik und viertens der durch die rasche Nachfrage beschleunigte Ausbau von Weiterbildungsinstitutionen.* Von entscheidender Bedeutung war der – aller-

dings erst nachträglich evident gewordene – Gleichklang von ökonomischen Interessen (Ausschöpfung von Begabungsressourcen), soziokulturellem Prozess der Erneuerung und staatlicher Reformpolitik. In diesem gesamtgesellschaftlichen Kontext vollzog sich in den 70er Jahren der Professionalisierungsschub, dessen organisatorisches Zentrum die Volkshochschule war. Vor dem Hintergrund fortschreitender Individualisierungsprozesse fanden die alltagspraktische Durchsetzung der Maxime ‚Lebenslanges Lernen' und die institutionelle Diversifikation der Erwachsenenbildung statt. Dies und die zunehmende Pädagogisierung diverser Problemlagen trugen zur Ausdifferenzierung des Berufsfeldes und zum gleichzeitigen Dynamikverlust der Verberuflichung bei. Da es eher unwahrscheinlich ist, dass in naher Zukunft ähnliche Konstellationen wie in den 70er Jahren auftreten und ebenso wenig damit zu rechnen ist, dass ein plötzlicher Geldregen den Personalbestand der Einrichtungen expandieren lässt, hängen zukünftige Strategien der Professionalisierung entscheidend davon ab, wie die vorhandenen Spielräume der beruflichen Profilbildung genutzt werden. Diese können aber nur eruiert werden, wenn die äußeren Kräfte und die heteronomen Bedingungen transparent gemacht worden sind. Wenig zufriedenstellend dürfte die Erklärung sein, dass es am fehlenden Willen der politischen Gruppen, an ei-

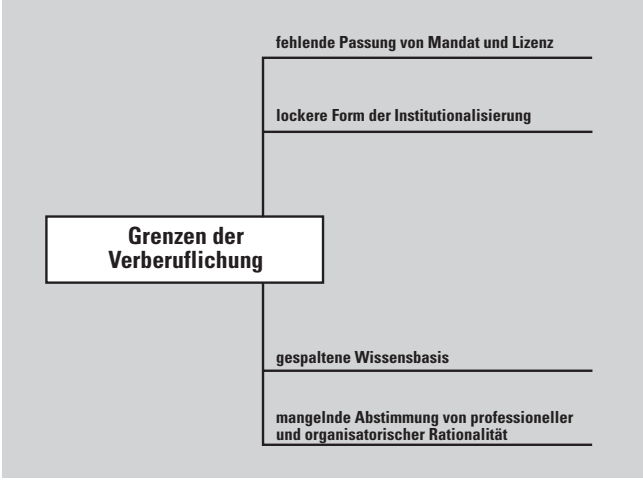

Abb. 6: Grenzen der Professionalisierung

nem mangelnden bildungspolitischen Elan der großen politischen Parteien liegen würde, wenn heute der Status quo der Verberuflichung so und nicht anders aussieht. Statt die relative Machtlosigkeit der Erwachsenenbildung in Angelegenheiten der Verberuflichung auf solche einfachen bildungspolitischen Erklärungsfolien zu reduzieren, sollen nun einige jener gesellschaftlichen Bedingungen und Mechanismen identifiziert werden, die den von vielen erwarteten Aufbruch in der Verberuflichung der Erwachsenenbildung behindern.

3.1 Erwachsenenbildung zwischen den Grenzen gesellschaftlicher Funktionssysteme: lockere Institutionalisierung

Die erste Limitierung resultiert aus dem Tatbestand, dass die Erwachsenenbildung Teil eines gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionskontextes ist, der auf allen sozialen Aggregatsebenen lockere Formen der Institutionalisierung aufweist, wobei die berufsförmige Organisation von erwachsenenpädagogischer Arbeit nur eine Variante dieser weit gestaffelten Institutionalisierung darstellt. Wenn an dieser Stelle die Kategorie *‚lockere Institutionalisierung'* eingeführt wird, so ist damit ein wesentlich weiterer Begriff von Institutionalisierung als der sonst in der Erwachsenenbildung übliche gemeint.[4]

Auch wenn einige Erziehungswissenschaftler entweder der Erwachsenenbildung als Ganzer (vgl. Schäffter 1998), der Sinnwelt des Pädagogischen (vgl. Kade 1997) oder dem Erziehungs- und Bildungswesen (vgl. Lenzen 1997) potentiell den Status eines gesellschaftlichen Funktionssystems zuweisen – unbestritten dürfte sein, dass der diesbezügliche Institutionalisierungsprozess momentan höchstens das Etikett ‚in statu nascendi' verdient. Mit den sich anschließenden Erörterungen sind keineswegs Behauptungen über die prinzipielle Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer zukünftigen Systemkonstitution verbunden (vgl. Kap. II). Die Systemförmigkeit der Erwachsenenbildung ist professionstheoretisch und unter dem damit korrespondierenden Gesichtspunkt der Institutionalisierung deshalb strategisch so entscheidend, weil die Existenz eines ausgebauten Funktionssystems und die darin eingelassenen beruflichen Interaktionssysteme die conditio sine qua non darstellen, um einen objektiven gesellschaftlichen Bedarf nach dem Formprinzip Profession zu erzeugen. Aus systemtheoretischer Sicht sollte

(wie bereits in Kap. II ausführlich dargelegt) erst dann von einer Profession gesprochen werden, „wenn eine Berufsgruppe in ihrem beruflichen Handeln die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände verwaltet“ (Stichweh 1994:369). Professionen haben die Aufgabe, die mit der Inklusion in unterschiedliche Funktionssysteme verbundenen Problembereiche in ausgewiesenen Interaktionssituationen, also im Vis-à-vis-Kontakt, stellvertretend zu bearbeiten. Unternimmt man das Gedankenexperiment, die Erwachsenenbildung als ein ausgewiesenes soziales Funktionssystem zu betrachten, und zieht man danach einige der von Stichweh (1987, 1994, 1996) entfalteten Eigenschaften von durch Professionen geprägten Systemen als Vergleichsfolie heran, so tauchen sehr schnell Probleme auf, die keineswegs nur theoretischer Art sind. Ungeklärt ist zum Beispiel, welche Praktiker die Leistungsrolle einnehmen und welcher Gruppe die Leitprofession in der Erwachsenenbildung zukommt. Während das lehrende Personal Arbeit am individuellen und/oder kollektiven Fall betreibt, kurz: die mikrodidaktische Tätigkeit ausführt und das Bild der Erwachsenenbildung beim Publikum prägt – allerdings im Gefüge der Institutionen vergleichsweise wenig Macht besitzt –, genießt das planend-disponierende Personal den Vorteil, über große Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume zu verfügen, ohne jedoch dauerhaft und intensiv Klienten- und Publikumskontakt zu haben. Hier zeichnet sich ein Dilemma ab, weil die Dienste der professionellen Entscheidungsträger, also der Fachbereichsleiter und der Bildungsmanager sowie anderer planend disponierender Mitarbeiter, der eigentlichen Klientel der Erwachsenenbildung mehr oder weniger unsichtbar sind. Anders ausgedrückt: Das auf der zentralen Hierarchiestufe der Planenden und Disponierenden gebundene Machtpotential vollbringt Leistungen, die gegenüber dem Publikum nicht direkt und erlebnisnah zur Geltung gebracht werden können.

Konsequent weitergedacht bedeutet die systemtheoretische Position, dass unter den Bedingungen eines nicht existenten Funktionssystems eine Leerstelle entsteht, so dass die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Professionalisierungsprozesse von vornherein konterkariert wird. Diese Behauptung wäre im Einzelnen mit Verweisen auf das Fehlen eines binären Codes, eines symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums und auf Mechanismen der operativen Schließung noch weiter begründbar (vgl. Harney 1997a; Wittpoth 1997).

Gleichzeitig eröffnet dieser Umstand einer noch nicht erfolgten Systembildung jedoch den Blick auf andere Formen der Institutionalisierung, wobei Varianten in das Blickfeld treten, die in Anspielung auf die Kategorie der ‚losen Kopplung' von Karl E. Weick als lockerer Modus oder lockere Staffelung bezeichnen werden sollen. „Lose Kopplung" meint im Kern, dass die unterschiedlichen Elemente in pädagogischen Organisationen im Zeitverlauf nicht klar – also weder logisch noch linear – miteinander verknüpft sind, d. h., Absicht und faktische Handlung, Plan und Realisierung, Autorität und Folgebereitschaft, Ressourcenbeschaffung und Ressourcenverteilung, Aufwand und Ertrag, Ziele der Leitung und Ziele der Mitarbeiter sind nicht kongruent. Jedes der beiden Elemente, die auf den ersten Blick reziprok oder komplementär aufeinander bezogen sind, hat so etwas wie eine eigene Identität (vgl. Weick 1976:3). *Während die lose Kopplung primär Organisationen im Bildungs- und Erziehungswesen tangiert, bezieht sich die lockere Institutionalisierung auch auf Sphären diesseits und jenseits von Organisationen.* Einen lockeren Modus weist die Weiterbildung auf, weil sie in unterschiedlichen sozialen Funktionssystemen verankert ist und dort in einer lockeren Beziehung zum primären Organisationszweck steht. Das erklärt, warum sie erstens ein sozial, räumlich und zeitlich klar abgegrenztes Institutionstableau (Volkshochschule, berufliche Bildung) darstellt, zweitens eine mitlaufende Aktivität unter den Bedingungen eines nicht pädagogischen Organisationszwecks ist (Weiterbildung im Betrieb) und drittens als eine leicht substituierbare Form der institutionalisierten Selbstreflexion neben anderen in Erscheinung tritt (fließende Übergänge von der ‚Männerbildung' zur Therapie oder zur sozialpädagogischen Beratung einerseits und zum Scheidungsanwalt andererseits).

Ein – der Erwachsenenbildung durch und durch fremder – *fester Institutionalisierungsmodus* liegt demgegenüber dann vor, wenn zwischen einem weitgehend autonomen gesellschaftlichen Funktionssystem einerseits und den von Organisationen und Professionen betreuten (ebenfalls weitgehend autonomen) außeralltäglichen Handlungssystemen andererseits eine enge Verbindung, eine dichte Staffelung besteht. Dichte Staffelung bedeutet, dass in dem hier konstruierten Dreiecksverhältnis *‚gesellschaftliches Funktionssystem – Professionen und Organisationen – institutionalisierter Handlungskontext'* unter der Bedingung wechselseitiger Autonomie ein Höchstmaß an Effektivität, Abstimmung, einheitsstiftender Kooperation und Effizienz erzielt werden kann. Die Jurisdiktion als

Einheit von soziokultureller und juristischer Berechtigung zur Ausübung professioneller Kernaktivitäten, auf die sich der Professionelle als Praktiker am Arbeitsplatz stützen kann, korrespondiert sowohl mit dem von der Organisation als auch mit dem von der Gesamtgesellschaft definierten Mandat. Dieser Umstand wird im gesellschaftlichen Bewusstsein wiederum durch entsprechende Plausibilitäts- und Wissensstrukturen abgefedert und durch diesbezügliche Common-sense-Unterstellungen wenn nicht in einer Punkt-zu-Punkt-Entsprechung reproduziert, so aber doch positiv gespiegelt. Die Plausibilitätsstrukturen haben durchgängig eine kumulative Erwartungsstruktur („Ich erwarte, dass der Andere erwartet, dass ich erwarte, dass er erwartet ...“), wodurch sie eine große Stabilität besitzen. Soziokulturell flankiert wird die dichte Staffelung von gesellschaftlichem Funktionssystem, Organisation, Profession und Disziplin, in einigen Fällen durch einen historisch und im kollektiven Bewusstsein tief verwurzelten Zentralwertbezug (Gesundheit, Gerechtigkeit, Beziehung zu Gott), der unmittelbar mit der von der Berufskultur zu lösenden Problemstruktur korrespondiert (Heilung von Krankheit, Regelung sozialer Konflikte, Tröstung in Glaubensfragen). Der geringe Legitimationsbedarf steht in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu dem Machtpotential. Ohne nennenswerten Aufwand kann glaubhaft gemacht werden, dass der Bestand der Gesellschaft von den eingespielten Operationen zwischen Funktionssystem, Organisationen, Professionen und wissenschaftlicher Disziplin und der damit zusammenhängenden Arbeitsteilung abhängt.

Die Erwachsenenbildung gehört dem hier skizzierten gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionskontext schon allein deshalb nicht an, weil ihre Einheit von außen konstruiert wird und sich ihre Identität nicht auf gesellschaftliche Common-sense-Annahmen zu stützen vermag (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999:9-14).

Die von einigen Theoretikern der Erwachsenenbildung unterstellte Möglichkeit, die Erwachsenenbildung als Geflecht verschiedener Institutionalisierungsformen in ihrer Totalität oder als Einheit zu schematisieren, ist keineswegs konsensfähig: Was spricht eigentlich dagegen, die betriebliche Weiterbildung als Instrument des Wirtschaftssystems zu begreifen oder die kirchliche Erwachsenenbildung als eine Art ‚Außenstelle‘ des Religionssystems zu betrachten? Auch die von den Krankenkassen betriebene Gesundheitsbildung könnte ebenso gut als Segment des Gesundheitssystems und die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil

des Wissenschaftssystems schematisiert werden. Die hier angedeutete Argumentation ist also weniger auf den Nachweis aus, dass die Erwachsenenbildung kein soziales Systemen darstellt. Vielmehr geht es um die schlichte Erkenntnis, dass Weiterbildung unter den Bedingungen einer reflexiven Moderne in ganz unterschiedlichen sozialen Systemen verankert ist, dort vagabundiert, ja in manchen Fällen sogar heimatlos ist. Dies hat weitreichende Konsequenzen für den Stand und die Perspektiven der Verberuflichung.

Trotz der hier vorgenommenen Charakterisierung darf das Institutionalisierungsniveau der Erwachsenenbildung nicht unterschätzt werden. Die Gesamtheit der institutionalisierten Erwachsenenbildung umfasst den didaktischen Mikro-, Meso- und Makrobereich ebenso wie die Sphäre des zielgerichtet-organisierten Lernhandelns in der Lebenspraxis. Gesellschaftliche Modernitätsprozesse haben das lebenslange Lernen zur Arena der institutionalisierten Erwachsenenbildung gemacht: Unter ganz bestimmten Bedingungen ist die Beteiligung an Bildung im Zuge des Lebensablaufs nicht nur erwartbar, sondern regelrecht zwingend, wobei die unterschiedlichsten institutionellen Arrangements die Notwendigkeit, lebenslang zu lernen, bedienen. Die These, dass die Institutionalisierung eine lockere Gestalt aufweist, schließt auch die Dimension der sozialen Situation mit ein. Anders als im Fall des Erziehungssystems z. B. der Schulunterricht, im Religionssystem die Predigt und im Rechtssystem die juristische Fachberatung hat die Erwachsenenbildung kaum klar gegenüber anderen Sinnbereichen abgegrenzte Interaktionssituationen entwickeln können. Selbst in der am stärksten institutionalisierten Handlungssituation – der Kurs, die Lehr-/Lernsituation – gibt es seitens der Teilnehmer/innen und der Praktiker/innen immer wieder Versuche zur Grenzverwischung: sei es in den Bereich der alltäglichen Kommunikation und die Sphäre der Geselligkeit (vgl. Harney/Markowitz 1987), der Therapie (Mader 1983) oder des politischen Handelns (Wollenberg 1992). Institutionalisierung auf der Ebene der sozialen Situation schließt ein hohes Maß an Ritualisierung und Standardisierung mit ein. Mit den etwas ungenauen Begriffen ‚lockere Institutionalisierung' und ‚Staffelung' wird also auf das gesamte Gefüge mikro-, meso- und makrospezifischer Institutionalisierungsformen diesseits und jenseits von Organisationen gezielt. Auf der Interaktionsebene vermischen sich auf Lernen bezogene Handlungsschemata mit solchen des Arbeitens, Sozialitätsformen wie die der Unterhaltung mit der Bildung, so dass (im

Berger/Luckmann'schen Sinne) manchmal nicht trennscharf zwischen Habitualisierung und Institutionalisierung unterschieden werden kann. Generell gilt: In dem gleichen Maße, wie

- im biographischen Kontext des lebenslangen Lernens die Grenzen zwischen zielgerichtet-intentionalem, zufälligem und selbstorganisiertem Lernen diffus bleiben,
- im Lehr-/Lernarrangement die Differenzen von technisch unterstütztem und professionell betreutem Lernen angesichts der Erfolgskontingenz zu verschwimmen drohen,
- auf organisatorischer Ebene die Grenzen zwischen dem Berufshandeln in einer Einrichtung mit oder ohne pädagogisches Mandat nicht mehr eindeutig gezogen werden können,

ist auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene eine Grenzverwischung (einerseits zum Erziehungssystem, andererseits zu anderen Funktionssystemen) zu registrieren. Damit treten die objektiven Ursachen der lockeren Institutionalisierung in den Blick.

Manifest wird sie in Bezug auf die Professionalität insbesondere auf der Ebene der beruflichen Identität und des erwachsenenpädagogischen Handwerkzeugs. Ein Blick z. B. auf Biographien von Erwachsenenbildnern aus fünf verschiedenen Kontinenten macht die mangelnde Ausdifferenzierung einer spezialisierten Berufsrolle von Erwachsenenbildnern und den fehlenden Aufbau klar geregelter Berufslaufbahnen gleichsam im Weltmaßstab deutlich (vgl. Friedenthal-Haase 1998, Bd. II). In vielen anderen Ländern wiederholt sich das Phänomen, dass bekannte und weniger bekannte Erwachsenenpädagogen auch als Politiker, Gewerkschaftsfunktionäre, Wissenschaftler, Journalisten, Protagonisten von sozialen Bewegungen, Schriftsteller usw. tätig waren. Das feste professionelle Selbstbild, Erwachsenenbildner zu sein und dies auch zu bleiben, schließt keineswegs ein reziprokes Fremdbild ein. Auch was die verbindliche und autonome Verfügung des beruflichen Handwerkszeugs angeht, zeichnen sich unklare Grenzen und viele Unschärfen ab. Der durchaus ehrenwerte Hang zur Transparenz und zur Demokratisierung von pädagogischem Expertenwissen macht – und das erweist sich gelegentlich durchaus als Nachteil – eine Innen-Außen-Differenz obsolet: Klar ausdifferenzierte Handlungssysteme bzw. professionelle Settings, die in der exklusiven Verfügungsgewalt der Profession stehen und ihren Mitgliedern Macht verleihen, werden von Vertretern der Berufskultur eher mit Misstrauen betrachtet als wohlwollend auf- und angenommen. Verbindliche Regeln im Um-

gang mit professionellen Schlüsselsituationen wie Hospitation, Beratung, Sondierung von Planungsgrundlagen usw. haben sich nicht über die Grenzen einzelner Einrichtungen und Träger hinaus etablieren können. Natürlich bietet diese hier aufgezeigte lockere Institutionalisierung auf der Ebene der Berufsförmigkeit auch Spielräume: In kaum einem anderen Berufsfeld ist die Möglichkeit zum Quereinstieg und zur selbstverantworteten beruflichen Gestaltung so groß wie in der Erwachsenenbildung (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999). (Andererseits zeichnet sich die Tendenz ab, dass qualifizierte und/oder besonders erfolgreiche Erwachsenenbildner/innen das Berufsfeld verlassen, weil die Aufstiegschancen begrenzt sind.) Die hier angedeuteten Freiheitsspielräume schaffen auch eine Vielzahl von nicht antizipierbaren Problemen für die einzelnen Berufspraktiker. So sind die mit der lockeren Institutionalisierung korrespondierenden Leidenserfahrungen im Gegensatz zur Sozialarbeit weniger im Umgang mit einer schwierigen Klientel begründet, sondern gehen eher auf untergründig wirksame Muster – z. B. auf diffuse Erfolgskriterien – zurück. Als Anlässe für die auch in anderen Professionen typischen Leidenserfahrungen (vgl. Schütze 1996; Riemann 1997) kommen somit weniger die offensichtlichen Professionalisierungsbarrieren in Frage (fehlende Karrieremuster, keine organisierte Berufskultur, heterogenes Berufsfeld). Viel schwerwiegender dürfte der Umstand sein, dass die von der Berufskultur erbrachten Leistungen von ihr selbst nur wenig anerkannt und von der Öffentlichkeit nur selten honoriert werden.

Genau betrachtet ist die Berufskultur Produzent und Produkt der lockeren Institutionalisierung gleichermaßen, so dass die hier geprägte Kategorie die Möglichkeit bietet, den Stand der Verberuflichung auf den generellen Stand der Institutionalisierung zu beziehen. Denn das, was auf breiter Front für die Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung zutrifft, hat selbstverständlich auch auf der Ebene des beruflichen Handelns Geltung. Als Limitierung von Professionalisierungsprozessen wirkt der hier aufgezeigte Sachverhalt deswegen, weil sich Entwicklungen in Richtung Personalausbau oder Personalschulung nicht im luftleeren Raum vollziehen, sondern von gewissen Fortschritten auch auf der Ebene der übrigen Aggregatstufen der Institutionalisierung abhängen. Die heteronomen Bedingungen, die die Erwachsenenbildung als Ganze im Stadium der lockeren Institutionalisierung verharren lassen, tragen demnach auch als Hemmfaktoren dazu bei, dass die Verberuflichungsbemühungen nur langsam oder überhaupt nicht voran kommen.

3.2 Die Spannung zwischen Mandat und Lizenz

Weitere Limitierungen der zukünftigen Verberuflichungschancen sind die Diskrepanz zwischen professionellem Mandat und Lizenz sowie die Unklarheiten, die mit jeder dieser beiden Komponenten verbunden sind.

Auf welchen Beruf oder auf welche Profession der Blick auch immer fallen mag, überall ist der Tatbestand zu beobachten, dass das berufliche Mandat und die Lizenz in einer dialektischen Beziehung zueinander stehen. Die Angehörigen eines Berufes oder einer Profession formulieren den Anspruch und/oder bilden die Gewissheit aus, einen gesellschaftlichen Auftrag, ein Mandat, zu besitzen, um besondere Leistungen am Menschen zu erbringen und dabei Aufgaben zu erfüllen, die in engem Zusammenhang mit der Bearbeitung zentraler Probleme in einer Gesellschaft stehen (vgl. Hughes 1984). Eine Profession erhält die gesellschaftlich ratifizierte Erlaubnis – die Lizenz – in begrenztem Maße auf die Lebenspraxis des Klienten, Patienten, Schülers, Teilnehmers usw. einzuwirken, ja sogar „im Interesse der von ihm ersuchten und geschätzten Dienstleistung Unannehmlichkeiten, Schmerz und/oder begrenzten Schaden zuzufügen“ (Schütze 1996:191). Zur beruflichen Lizenz des Weiterbildners zählt also die durch organisatorisch vorgegebene Konventionen nicht vollständig standardisierbare Kernaktivität, die Rechte und Pflichten von Teilnehmer/innen und Professionellen auszuhandeln, kurz: eine Art Arbeitsbündnis zu schaffen. Die Lizenz hat dem folgenden Umstand Rechnung zu tragen: Der Praktiker vollbringt eine unverwechselbare Leistung, wenn er unter Maßgabe von mündlich tradierten oder schriftlich fixierten Fachkriterien Lehr-/Lernprozesse mit Erwachsenen plant, organisiert oder selbst durchführt. Die Komplexität dieser Dienstleistung wird zwar systematisch reduziert – sie ist sachlich vorstrukturiert (Eingrenzung auf ein Thema), zeitlich limitiert und sozial durch bestimmte Rituale geordnet -, aber aufgrund der nicht beherrschbaren Faktoren letztlich so groß, dass sie von einem besonders ausgewiesenen Beruf bearbeitet werden muss. Das erklärt den spezifischen Charakter der Arbeit des Erwachsenenpädagogen mit Teilnehmer/innen: Weder die autodidaktische Fremdsprachenübung in der Alltagspraxis noch die Fremdsprachenkassette kann die in den Kursen praktizierte Solidarität unter Fremden (Brunkhorst), die Vorzüge und Risiken einer Lehr-/Lerninteraktion unter Anwesenden ersetzen. In kaum einem Berufsfeld gibt es zwischen dem professionellen Mandat und der Lizenz eine Punkt-zu-

Punkt-Passung; überall treten Friktionen, Lücken, Widersprüche und andere ‚Ungereimtheiten' auf. So gesehen ist das hier angesprochene Spannungsverhältnis keineswegs ungewöhnlich. Das gilt im Übrigen auch in den sogenannten old established professions der Mediziner und Juristen. Von entscheidender Bedeutung ist, wie groß im Zuge der kontinuierlichen gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse, die sich um das Mandat und die Lizenz ranken, die Diskrepanzen und Unschärfen sind und welche Folgeprobleme daraus für die Profession erwachsen. Manche Berufe verfügen über ein außerordentlich enges Mandat, wie zum Beispiel die Feuerwehr (Bekämpfung von Feuer und Behebung von Wasserschäden), gleichzeitig aber eine außerordentlich weite Lizenz (retten, helfen schützen). Die Relation zwischen formeller Aufgabendefinition (enges Mandat), tatsächlicher Dienstleistungserlaubnis (weite Lizenz) einerseits und öffentlichem Image (immer helfend zur Stelle sein) andererseits sichert der Feuerwehr eine hohe gesellschaftliche Reputation (vgl. Bergmann 1993). Diese Relation sieht in der Erwachsenenbildung anders aus: Hier stehen sich eine diffuse Aufgabendefinition (weites Mandat) und eine begrenzte Diensterlaubnis (enge Lizenz) gegenüber. Vereinfacht ausgedrückt: Die Feuerwehr tut immer ein wenig mehr, als ihr Mandat eigentlich vorsieht, was die öffentliche Meinung durchaus zur Kenntnis nimmt und zu würdigen weiß. Demgegenüber geht die Erwachsenenbildung immer über ihre gesellschaftliche Lizenz hinaus. Sie erweckt den Eindruck, für verschiedenste Bereiche zuständig zu sein, so dass sich zwischen Anspruch und Wirklichkeit eine Glaubwürdigkeitslücke auftut, die sich in erster Linie bei den Praktikern vor Ort negativ auswirkt.

Das unter dem Fokus Mandat und Lizenz identifizierbare Grundproblem ist so beschaffen, dass die Erwachsenenbildung sowohl in ihrer eigenen Programmatik als auch in den von außen gesetzten Zielvorstellungen außerordentlich ambitioniert auftritt, während ihr gesellschaftlich zugestandener Gestaltungsspielraum sowie die verfügbaren Technologien und Interventionspotentiale außerordentlich begrenzt sind. Während der selbstgestellte und fremdzugeschriebene Auftrag tendenziell überdimensioniert erscheint, beschränkt sich die Verfügung über berufliche Macht-, Zuständigkeits- und Handlungsressourcen nur auf ein ganz schmales Spektrum. *Je größer die Spanne zwischen Mandat und Lizenz ist, desto mehr reduziert dies die Wahrscheinlichkeit, dass sich in einer Profession tragfähige Habitusformationen entwickeln, die den Ein-*

zelnen entlasten und ihm die Chance einer authentischen beruflichen Selbstpräsentation bieten. Das in der Literatur häufig verwendete Argumentationsmuster, zwischen Anspruch und Wirklichkeit klaffe in der Erwachsenenbildung eine besonders große Lücke, reduziert das hier angedeutete Strukturproblem fälschlicherweise auf ein normatives Problem. Manche Diskussionen in der Berufskultur spiegeln die angedeutete Problematik durchaus wider: Sinngemäß wird beispielsweise moniert, dass die Erwachsenenbildung immer mehr in die Rolle der Nothilfeinstanz zur Bearbeitung sozialpolitischer Probleme gedrängt werde, dass ihr aber weder das nötige Geld noch die Instrumente geboten werden, die auch in jene gesellschaftlichen Systeme hineinreichen, in denen die jeweiligen Grundprobleme entstanden sind.

Ein sicherheitsstiftendes Element der professionellen Lizenz stellt gewöhnlich die akademische Ausbildung dar. Sie schließt, wenn sie mit der Konstitution einer beruflichen Identität verbunden sein soll, zwingend das Bewusstsein einer gesellschaftlich definierten Erlaubnis ein, Dinge zu tun, die andere (vorzugsweise Laien) nicht tun dürfen. Die Differenz zwischen der professionellen Lizenz eines verbeamteten Lehrers und der Lizenz eines Nachhilfepädagogen erklärt sich u. a. aufgrund des Machtpotentials der Institution Schule, die ja in gravierender und sehr direkter Weise in das Leben ihres Personals einzugreifen – zu intervenieren – vermag und damit auch eine gesellschaftlich zugebilligte Selektionsfunktion erfüllt. Die Lizenz setzt in der Regel eine wissenschaftliche Ausbildung, gleich welcher Art, und eine besondere pädagogische Eignung voraus, beinhaltet diese aber nicht zwangsläufig. In der gleichen Weise, wie die Lizenz Handlungschancen eröffnet, setzt sie andererseits aber auch gewisse Grenzen. Aus Gründen, die mit der unabänderlichen Sachlogik von Bildungsprozessen zusammenhängen, beschränkt sich die Lizenz des Erwachsenenbildners auf die Gestaltung von Vermittlungsprozessen und eben nicht auf die Beeinflussung der Aneignungsprozesse. Diese Limitierung wird im Zuge der Aufwertung des mitlaufenden Lernens in der Berufskultur nicht immer beachtet. Die Professionellen haben keinen direkten Zugriff auf das Handeln, Denken und Fühlen der Klientel, sondern höchstens auf entsprechende Dispositionen. Gleichwohl ist in vielen Fällen ihr Mandat so konstruiert, dass sich der Eindruck aufdrängen muss, sie wollten nicht nur die Deutungen der Menschen, sondern sogar – gleichsam im direkten Zugriff – deren Denken und Handelns verändern. Im kollektiven Bewusstsein der Prak-

tiker nur schwach entwickelt ist die Haltung, dass zu der in der Ausbildung erworbenen Lizenz auch die Erlaubnis gehört, mittels dosierter Diskrepanzerfahrungen die Selbst- und Weltsicht der Teilnehmer/innen zu stören, Bildungserlebnisse über das Medium der ja nicht immer bequemen geistigen Arbeit zu ermöglichen. In der Art und Weise, wie die Praktiker das beanspruchbare Recht des ‚Förderns durch Fordern' mit dem mindestens gleichwertigen Autonomieanspruch der Teilnehmer/innen vereinbaren und abgleichen, besteht ihre nur von ihnen persönlich verantwortbare professionelle Kunstfertigkeit.

Doch nicht allein was das Verhältnis von gesellschaftlichem Mandat und Lizenz angeht, zeichnen sich in der Erwachsenenbildung beträchtliche Abstimmungsprobleme ab. Das professionelle Mandat und die Lizenz sind vielmehr als Einzelfaktoren betrachtet bereits fragil und doppelbödig strukturiert. So bezieht sich das professionelle Mandat der Erwachsenenbildung primär auf das organisierte Lernen erwachsener Gesellschaftsmitglieder, wobei eine relativ stabile Arbeitsteilung vorausgesetzt wird: So sollen den Teilnehmern in dafür eigens geschaffenen Institutionen bzw. pädagogischen Settings personelle und technische Hilfe sowie didaktische Vermittlungsdienste angeboten werden, um problematische Wissensbestände und Orientierungsmuster zu reflektieren, neue Erkenntnisse über sich und die Welt zu gewinnen und ihr Alltagswissen einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Außer auf diesen mikrodidaktischen Bereich erstreckt sich das Mandat auf Aktivitäten, in sozialer, räumlicher und zeitlicher Hinsicht die organisatorischen und infrastrukturellen Bedingungen für die Möglichkeit des organisierten Lernens zu schaffen, zu erhalten und zu optimieren. Verhältnismäßig spät hat die früher stark professions- und institutionsorientierte Erziehungswissenschaft zur Kenntnis genommen, dass es neben der beruflich betreuten Erwachsenenbildung noch die lebensweltlich gebundene Bildung des Erwachsenen gibt. Die professionell nicht betreute Bildung des Erwachsenen wird gewöhnlich als Randbedingung oder als Konkurrenz, jedoch nur selten als Voraussetzung der eigenen Existenz betrachtet. Als eine durchaus vitale Frage wird in der Berufskultur daher darüber diskutiert, wie man in den Einrichtungen mit der in den letzten Jahre beobachtbaren Aufwertung des mitlaufenden bzw. alltäglichen Lernens außerhalb der Bildungseinrichtungen und mit dem durch den Einsatz von Computertechnik forcierten selbstorganisierten Lernen umgehen soll. Die Bildung des Erwachsenen in der Lebens- und Existenzwelt – also das autodidak-

tische Lernen und das mitlaufende Lernen im Alltag – lag weder im traditionellen Zuständigkeitsbereich des professionellen Mandats noch in dem der Lizenz. Das hat sich in den letzten Jahren schlagartig geändert. Heute gilt es als ausgemacht, dass die Erwachsenenbildung dazu beizutragen habe, dass die Kompetenzen in der Lebenswelt gesellschaftlich aufgewertet, ja sogar zertifiziert werden sollten. In Großbritannien und in den USA sind – wie das folgende Zitat zeigt – die Versuche schon weit fortgeschritten, nicht-formales Lernen anzuerkennen und juristisch aufzuwerten. „Apel (Assessment of Prior Experiential Learning) by taking into account a persons's prior learning experience, whether it was in the workplace, home, community, voluntary work, leisure or earlier formal education, offers the potential to reach non-participants who may not otherwise consider returning to formal education as an adult" (Merrill/Hill 1998:21).

Sollte sich die Tendenz fortsetzen, das informelle Lernen zu zertifizieren, so würde die ohnehin schon belastete Spannung von Mandat und Lizenz mit Sicherheit noch weiter zunehmen. Der professionellen Lizenz, die sich ja – wie dargelegt – nur auf die Vermittlungsseite des Lernens und nicht auf blinde, weil unzugängliche Aneignungsprozesse bezieht, stünde dann nämlich ein Mandat gegenüber, das über eben diese eine Diagnose oder Expertise abzugeben hätte. Eine jetzt schon erkennbare Folge der Aufwertung bzw. Zertifizierung des nicht-formalen Lernens könnte die sein, dass die mit der Sondierung, Diagnose und Evaluation der informellen Lernpraxis betrauten Bildungspraktiker Grenzverletzungen vornehmen müssen, indem sie das persönliche Terrain der Betroffenen betreten und vor der paradoxen Aufgabe stehen, die ihnen eigentlich verborgene Aneignungspraxis in den Blick zu nehmen.

Die hier entwickelte Kategorie Spannung von Mandat und Lizenz hilft insofern in der aktuellen Situation die Grenzen der Professionalisierung zu erkennen, als die gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklung in mehrfacher Hinsicht eine Erweiterung des Zuständigkeitsbereichs der Erwachsenenbildung bzw. des Mandats evoziert – z. B. vom organisierten zum nicht-formalen Lernen – , während aus Gründen der Steigerung von Professionalität eigentlich eine Begrenzung der Lizenz angesagt wäre. Dies könnte zu Paradoxien und Dilemmata führen, die dann schließlich den Bogen – das dialektische Verhältnis von Mandat und Lizenz – so weit überspannen, dass die widersprüchliche Einheit

beider Elemente von den Praktikern vor Ort nicht mehr zu bewältigen ist.

3.3 Die Vermischung von Profession und Organisation

Die mit der Relation von Profession und Organisation korrespondierende Begrenzung der Professionalisierung hat insofern einen tendenziellen Verblendungscharakter, als mit der kategorialen Vermischung von Profession und Organisation vereinzelt der Eindruck einer systematischen Förderung der Berufskultur erweckt wird, während in Wirklichkeit die Organisation gestärkt wird. Diese These soll im Folgenden am Beispiel der Qualitätsdebatte exemplifiziert werden. Dass die spezifische Beziehung von Profession und Organisation überhaupt als ein die Verberuflichung limitierender Mechanismus in Erscheinung tritt, hängt eng mit dem Mangel an Klarheit und mit den damit verbunden systematischen Missverständnissen zusammen. Diese kommen z. B. in der Weise zum Ausdruck, dass von der simplifizierenden Dichotomie ‚Pädagogik – Organisation' ausgegangen wird, wohingegen eigentlich eine dreistellige Beziehung, nämlich die zwischen Profession – Pädagogik – Organisation zugrunde gelegt werden müsste.[5] Pädagogik ist sowohl zur Seite der Profession als auch zu der der Organisation hin offen.

Die aus soziologischer Sicht vielfach beschriebene Dissonanz zwischen Profession und Organisation (vgl. u. a. Schütze 1996), die unter bestimmten Bedingungen außerordentlich konstruktiv sein kann, beruht auf der nicht eliminierbaren Differenz unterschiedlicher Sinnsysteme und konkurrierender Rationalitätsmuster: Werden in dem einen Fall Perfektionsansprüche zugrunde gelegt, langfristige Zeitpläne entwickelt und Erfolg analog bzw. fallspezifisch ermittelt, so herrschen in dem anderen Fall Pragmatismus, Kurzlebigkeit und eindeutige, d. h. digitale Erfolgsparameter vor (vgl. Nittel 1999b). Der Organisations- und Professionsbezug konstituiert unterschiedliche Sphären der Zugänglichkeit: „Professionalität ist nur durch Professionalität bearbeitbar. ... Organisationshandeln ist nur durch Organisationshandeln zugänglich" (Harney 1998:179). Professionalität und organisationsspezifische Handlungslogik verhalten sich nicht per se gegensätzlich, sondern stehen im Verhältnis funktionaler Äquivalenz zueinander (vgl. Abbott 1988), denn beide nutzen Macht, welche in dem einen Fall durch Vertrauen und in dem anderen durch die funktionale Logik bürokratischer Verfahrensabläufe konstituiert wird.

Vom Standpunkt rationalistischer Bürokratietheorien tragen Organisationen (wie beispielsweise das Verwaltungssystem einer Volkshochschule) zu einer geregelten Zuteilung von materiellen Ressourcen, Kommunikation und Personal bei, wobei der Organisationszweck von außen gesetzt und juristisch abgesichert wird. Diese Sachlogik evoziert eine recht zuverlässige Konditionalplanung (vgl. Luhmann 1973), die einen ‚technokratischen' Umgang mit Menschen und Sachen ermöglicht. Eine Profession erhebt in arbeitsteiligen Systemen den Anspruch auf relative Autonomie, sie muss selbst bestimmen, was als das Wesentliche in ihrer Arbeit gelten kann (vgl. Freidson 1979). In Organisationen laufen Prozesse des Koordinierens unabhängig von der inneren Bindung der Beteiligten ab. Professionen leben demgegenüber vom Commitment ihrer Mitglieder. Es handelt sich (wie bereits im Kap. II beschrieben) um ausgewiesene, zumeist akademische Berufe, die ein bestimmtes Verhältnis nach innen (Korpsgeist) aufweisen, Dienstleistungen für ihnen anempfohlene Menschen erbringen, systematisch erzeugtes Wissen auf außeralltägliche Probleme anwenden und ihr Handeln dem Gemeinwohl unterordnen. Der Status einer Profession evoziert eine an Zwecken orientierte Planung (vgl. Luhmann 1973), so dass große Unschärfen zwischen dem Handlungsziel und seiner Realisierung keineswegs die Ausnahme, sondern die Regel sind. Die Loyalität von Professionellen zielt nicht, wie im Falle von Organisationsvertretern, primär auf die Vorgesetzten und die Einrichtung, sondern umfasst auch die Klientel. Während Organisationsvertreter einen expertokratischen Habitus verkörpern, sind Professionelle auf den Aufbau eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses mit der Klientel unter Einbezug emotionaler Aspekte angewiesen. Der kognitive Stil bürokratischer Denkweisen zeichnet sich durch einen generalisierenden Zugriff aus, demgegenüber muss der Professionelle von Situation zu Situation – jeder Mensch ist anders – neu entscheiden und fallweise sein Handeln begründen. Beschränkt sich der Organisationsfokus auf einen ganz bestimmten, eng begrenzten Realitätsausschnitt, so ist der Professionelle weitaus stärker auf eine ganzheitliche Problem- und Projektsicht angewiesen. Die Aktivitätsbereiche der bürokratischen Steuerungs- und Verwaltungsabläufe orientieren sich am Rationalitätskriterium der situations- und fallunabhängigen Expertise und der Herstellung von Gewissheit. Genau dies konkurriert wiederum mit der Notwendigkeit von professionellen Handlungsvollzügen: Ungewissheiten und die notorische Unberechenbarkeit der Subjekte müssen nicht nur ausgehalten werden, sondern stellen sowohl den eigentlichen Bedin-

gungsrahmen als auch das Reservoir von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten des professionellen Pädagogen dar. Ständige Anwesenheit von Risiko mit der Tendenz zur Fehlbarkeit impliziert, dass es auf ‚Kunstfertigkeit' und die Erfahrung des Einzelnen ankommt. Immer wieder aufs Neue muss der Praktiker das aus den Elementen Intuition, Erfahrungswissen, wissenschaftliche Erkenntnis und hermeneutisches Fallverstehen bestehende Professionswissen dem Stand seiner berufsbiographischen Entwicklung anpassen und revidieren. Unter den Bedingungen notorisch knapper Informationsressourcen kann der Professionelle nur im Besitz solcher erkenntnisgenerierender Verfahren seinen Arbeitsalltag bewältigen. Routine und Standardisierung bilden die Quelle für Erfolg auf der Ebene des Organisationshandelns – im professionellen Handeln müssen Routinepraktiken immer wieder kontrolliert und aufwendigen Reflexionsformen unterzogen werden (Supervision).

Generell herrscht unter Sozial- und Erziehungswissenschaftlern der Konsens, dass das professionelle Handeln im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung sukzessiv in Kontexte der bürokratischen Steuerung, der administrativen Zuweisung von Ressourcen und der hoheitsstaatlichen Aufsicht eingespannt wird. Der Zuwachs an staatlicher Kontrolle hat sogar längst den kleinen Kern der sogenannten stolzen Professionen erfasst, die in ihren Selbstbeschreibungen das Moment der Autonomie so gerne betonen. Die Bindung der Professionen an Organisationen nimmt vor allem deshalb zu, „weil der Interdependenz- und Organisationsgrad moderner Gesellschaften in Verbindung mit einer umfassenden Verwissenschaftlichung trotz aller Entstaatlichungs- und Deinstitutionalisierungsversuche fortlaufend zunimmt und die Professionen als soziale Welten ... von diesen Aktivitätsbereichen, Ordnungsquellen und Mittelressourcen immer mehr abhängen" (Schütze 1996:188). Die sich hier abzeichnende Abhängigkeit professionellen Handelns von der organisatorischen Infrastruktur trägt dazu bei, dass es zu einer Zuspitzung der ohnehin schon starken Spannungen zwischen Profession und Organisation kommt und die damit korrespondierenden Paradoxien zusätzliche Steigerungen vollziehen. Um sich gegenüber einer einseitigen Parteinahme für die Seite der Profession zu wappnen und den Wert der Organisationsseite zu würdigen, erscheint der nach wie vor aktuelle Hinweis von Max Weber instruktiv, dass „die bureaukratische Verwaltung überall die – ceteris paribus! – formal-technisch rationalste" und „für die Bedürfnisse der Massenverwaltung heute schlechthin unentrinnbar" ist. Man habe „nur die

Wahl zwischen ‚Bureaukratisierung' und ‚Dilettantisierung' der Verwaltung" (Weber 1964:164).

Was die Erwachsenenbildung angeht, so zeichnet sich sowohl zur Seite der Wissenschaft als auch zur Seite der Berufspraxis hin eine sehr langsame Zurkenntnisnahme der Unterscheidung von Profession versus Organisation ab (vgl. Schäffter 1998; Nittel 1999b). Um es nochmals zu sagen: *Professionalisierungshemmend wirkt sich weniger die Differenz als solche aus, sondern der Umgang mit dieser Unterscheidung durch die Akteure, insbesondere die notorische Vermischung der Ebenen und die damit verbundenen Kategorienfehler.* Die Differenz an sich kann, da sie ja eine zur Profilschärfung dienende Kontrastfolie bereitstellt, außerordentlich fruchtbar für die Verberuflichung sein. Ebenso wie das Kontrastschema Organisation der Sphäre der pädagogischen Professionalität Raum zur Abgrenzung und zur Selbstbeschreibung bietet, verschafft das Kontrastschema Profession der Sphäre der organisatorischen Rationalität Stoff, um den ‚Eigen-Sinn' zu positionieren. Dass die eben skizzierte Profilschärfung in manchen Berufsfeldern (und dazu gehört auch die Erwachsenenbildung) von ein und derselben Person vollzogen werden muss, macht die Sache nur noch komplizierter.

Der schon angedeutete Umstand, dass die personenbezogenen Bedingungen erfolgreichen Arbeitshandelns, also das von den Akteuren selbst hergestellte Commitment und die Fachkompetenz, nicht durch organisationsbezogene Steuerungs- und Kontrollaktivitäten beeinflusst werden können, muss auch bei der kritischen Rekapitulation der Qualitätsdiskussion zugrunde gelegt werden. Die erste Phase der Qualitätsdiskussion (bis ca. 1998) liefert ein besonders gutes Beispiel für die retardierenden Effekte der Vermischung von Profession und Organisation. Diese erste Phase ist durch die kritiklose Adaption der DIN-EN-ISO900ff.-Normen und des Total-Quality-Managements gekennzeichnet. Erst gegen Ende der 90er Jahre zeichnet sich ein souveräner Umgang mit den Verfahren und eine situationsadäquatere Übertragung gewisser Standards auf die Weiterbildung ab (vgl. von Küchler/Meisel 1999). Das Passungsproblem des Qualitätsmanagements beruht in der Weiterbildung darauf, dass es hier faktisch keine Differenz zwischen Produkt und Kunde (vgl. Nittel 1997b) gibt, sondern die hier vollbrachte Arbeit gerade von der Partizipation des Teilnehmers – also von seinem Verhalten als Nicht-Kunde – abhängt. Er entscheidet darüber, wie gut das ‚Produkt' ausfällt. In der sich zunächst

um die Einführung der ISO-Norm und das Total-Quality-Management rankenden Qualitätsdiskussion orientierte man sich stark am Ideal des maschinellen Störungsmodells: Die Fehlersuche setzt gleichsam automatisch ein, wenn das eigentlich erwartete Resultat ausgeblieben ist oder nicht antizipierbare Störpotentiale im Arbeitsprozess aufgetreten sind. Fehler bei der Arbeit gelten als technisch vermeidbar und werden prinzipiell negativ bewertet. Im Qualitätsmanagement zählen weniger die gut gemeinten bildungstheoretischen Verlautbarungen (vgl. von Küchler/Meisel 1999) als vielmehr die in den einschlägigen Handbüchern dokumentierten Durchführungsbestimmungen, das Regelwerk. Dieses hat die Perfektionierung organisatorischer Schrittfolgen zum Ziel, mit der die Sicherung der Qualität qua Verfahren anvisiert wird. Die Einlösung von Verfahrensvorschriften ist jedoch keineswegs mit der Realisierung des Ziels identisch, da in die konkreten Arbeitsvollzüge auch die personenbezogenen Voraussetzungen der Professionellen und die der Teilnehmer/innen eingehen. Direkt oder im unmittelbaren Zugriff – gleichsam auf der Außenschicht der Organisationsrationalität – ist nur das Verfahren selbst steuerbar, jedoch nicht die Qualität der professionellen Dienstleistung. Diese wird nicht von der Organisation, sondern von den dort tätigen Menschen mit ihren biographisch aufgeschichteten Kompetenzen (und Fehlerdispositionen!) erbracht. Sie weist eine Komplexität auf, die mit den komplexitätsreduzierenden Verfahren des Qualitätsmanagements weder durchleuchtet noch bearbeitet werden kann (vgl. Nolda 1999). „Den professionellen Kern der Qualitätssicherung im Weiterbildungssektor kann man mit Hilfe der ISO-Norm wie überhaupt mit den Mitteln, die die Organisationsebene von Betrieben bereitstellt, nicht direkt einsehen. Man kann nur dafür sorgen, dass Weiterbildung überhaupt stattfindet und auf Dauer gestellt wird“ (Harney 1998:170). Obwohl zwischen Einrichtungs-, Angebots- und Durchführungsqualität unterschieden wird – womit man der Differenz von Organisation (Einrichtungs- und Angebotsqualität) und Profession (Durchführungsqualität) implizit Rechung trägt –, gibt es kaum nennenswerte Hinweise auf den opaken Charakter von pädagogischer Qualität. Die pädagogische Profession muss mit der Intransparenz von Qualität leben, die Organisation kann dies offenbar nicht. Das Qualitätsmanagement stellt letztlich ein abgekürztes Verfahren einer noch nicht voll entwickelten professionellen Selbstaufklärung dar. Indem es Techniken der Sozialforschung – allerdings in sehr selektiver und eklektizistischer Weise – als Analyse-, Diagnose- und Evaluationsverfahren nutzt, konkurriert es mit aufwendigen, nur schwer realisierbaren Konzepten der praxis-

orientierten Deutungsmuster- und Prozessanalyse (vgl. Arnold 1985; Arnold/Kade/Nolda/Schüßler1998), der Handlungshermeneutik (vgl. Kade 1990) und einer klinisch orientierten Pädagogik (vgl. Nittel/Weigel/Wagner 1999; Radtke 1996; Dewe/Radtke 1989; Kraimer 1999). Diese objektive Konkurrenz mündete bislang jedoch in keinen offenen Wettbewerb ein. Sämtliche genannten, allerdings nur schwer praktizierbaren Ansätze einer professionellen Selbstaufklärung stimmen in einem Punkt überein: Die auf naiven Vorstellungen beruhende Unterstellung von der Sichtbarkeit, Machbarkeit, Überprüfbarkeit von pädagogischer Qualität ist nicht haltbar. Je präziser das Verhältnis von Lehren und Lernen, von Vermittlung und Aneignung in den Blick gerät, desto eher werden die aus der Sphäre überholter Machbarkeitsphantasien formulierten Erfolgskriterien obsolet.

Die erste Phase der Qualitätsdebatte ist ein treffendes Exempel für das Zusammenspiel zwischen Profession und Organisation, das vordergründig der Berufskultur dient, aber in Wirklichkeit den Einflussbereich der Organisation stärkt; der Inhalt des Modernisierungsanliegens war nicht mit der Form vereinbar. Angetreten waren die diesbezüglichen Verfahren der Qualitätsverbesserung, um Effektivität und Effizienz zu erhöhen sowie eine Dienstleistungsmentalität zu verankern, die vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung schlichtweg fremd war. Gegen diese Intention ließe sich nichts einwenden, sofern man ihren Geltungsanspruch auf die Ebene der organisatorischen Rationalität beschränkt hätte. Das war aber nicht der Fall. Vielmehr sollte auch die Zielgenauigkeit von pädagogischer Arbeit als solcher optimiert werden, und von den Protagonisten der Qualitätsdebatte wurde sogar die Losung ausgegeben, Qualitätsmanagement schaffe auf lange Sicht einen Zuwachs an Professionalität. Doch die Parteinahme für ‚den Kunden' muss keineswegs synchron gehen mit konkreten Hilfestellungen für den professionellen Praktiker. (Diese sind in der Debatte und bei der Ausformulierung der Qualitätsstandards auf der Metaebene in einer auffälligen Weise unterrepräsentiert.) Der Zuwachs an Kontrollmöglichkeiten in genuin organisatorischen Angelegenheiten ging keineswegs Hand in Hand mit einem Mehr an professioneller Autonomie im Kontakt mit den Teilnehmer/innen. Heilsam und instruktiv waren eigentlich nur die Unruhe und die Störungen, die mit der Einführung der Qualitätsprogramme in den Einrichtungen um sich griffen: Die Akteure waren einem gesteigerten Begründungszwang ausgeliefert und mussten darüber reflektieren, was

sie tagtäglich tun. Das Problematische an der Qualitätsdiskussion ist eine eklatante Kategorienverwechslung, die zu einer Verkennung des praktischen Nutzens geführt hat. Teilweise in der Sprache der Profession wurde mit den Mitteln der Organisation auf die organisatorische Verfasstheit von erwachsenenpädagogischer Arbeit eingewirkt. (Das schließt zukünftig keineswegs die umgekehrte Konstellation aus, dass unter Rückgriff auf die Sprachspiele der Organisation Innovationen in Gang gesetzt werden, die – unter dem Deckmantel der Optimierung der Organisationsrationalität – letztlich der Förderung von Professionalität dienen.) Kennzeichnend für die erste Phase ist, dass keine nennenswerten Aushandlungsprozesse, keine metakommunikativen Verständigungen darüber existieren, auf welcher Sinnebene der gerade stattfindende Diskurs eigentlich abläuft: auf der des Professions- oder auf der des Organisationshandelns. Um ein Bild aus der Psychoanalyse zu bemühen, könnte man die sich hier abzeichnende Optimierung der Organisationsrationalität auch mit dem einseitigen Kontrollstreben des Es auf Kosten des Über-Ich vergleichen. Die Organisationszentriertheit der Qualitätsdebatte könnte den Berufspraktikern eine Steigerung ihrer Professionalität suggerieren, sie im Endeffekt aber nur von den eigentlichen Sinnquellen ihres beruflichen Handelns entfernen. Inwieweit die Indifferenz gegenüber der elementaren Unterscheidung Profession versus Organisation sich auch in Zukunft als professionalisierungshemmender Faktor erweisen wird, lässt sich nur schwer vorhersagen.

3.4 Die doppelte Wissensbasis der professionellen Erwachsenenbildung

Welche strategische Relevanz das Verhältnis Wissen – Macht – Profession besitzt, hat der in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus stehende amerikanische Soziologe Freidson mit der schlichten Formel „Knowledge becomes power, and profession stands as the human link between the two“ (Freidson 1986:IX) umrissen. In der Tat gründet die Macht, die sowohl ein Experte gegenüber einem Laien als auch ein Professionsmitglied gegenüber seiner Klienten hat, primär auf dem Wissensvorsprung und sekundär auf der in manchen Professionen nicht sonderlich relevanten Differenz im sozialen Status. Wenn sich die Wissensbasis einer Profession auf mehrere Säulen verteilt und sich nicht (wie z. B. beim Juristen) aus nur *einer* wissenschaftlichen Disziplin speist, so erhöht dieser Umstand die Wahrscheinlichkeit einer Schwächung des

gesellschaftlich mobilisierbaren Machtpotentials. Abgesehen von der Problemlösungskapazität prägt der Grad an Exklusivität, die das Verhältnis von gesellschaftlichem Funktionssystem, professionellem Handlungssystem und wissenschaftlicher Disziplin bestimmt, letztlich auch die gesellschaftliche Autorität und Dignität des Professionswissens. Die Kategorie der ‚doppelten' oder – noch schärfer formuliert – der ‚gespaltenen Wissensbasis' geht von der Annahme aus, dass mit der disziplinspezifischen Segmentierung der Wissensbasis auch eine Schmälerung des von der Gesellschaft zugestandenen Machtspielraums einhergeht und dieser Umstand wiederum die Spielräume einer erfolgreichen Professionalisierungsstrategie begrenzt.[6]

Die Kategorie der doppelten Wissensbasis lenkt die Aufmerksamkeit auf das Strukturmerkmal, dass der Praktiker im Bewältigen der pädagogischen Anforderungen sein Wissen per se aus mindestens zwei Wissensquellen schöpft (vgl. Dewe 1996b), weil der professionell tätige Erwachsenenbildner ein Berufswissen benötigt, das sich sowohl auf das *Was* als auch auf das *Wie* der Vermittlung bezieht. Was zeichnet den ersten Wissenstyp aus? Unabhängig davon, ob er vorwiegend mikro- oder makrodidaktischen Kernaktivitäten nachgeht, muss er zum einen über einen soliden Fundus an kurs- bzw. gegenstandsbezogenem und/oder organisationsspezifischem Fachwissen verfügen. Ebenso wie der Trainer im EDV-Bereich beispielsweise fundierte Einblicke in die einschlägigen Computerprogramme haben muss, benötigt der Leiter einer Bildungseinrichtung detaillierte Kenntnisse über Kostenrechnung oder Managementstrategien. Zum anderen ist der Praktiker – bezogen auf die Interaktion mit der Klientel oder die Abwicklung begrenzter Projekte – auf situations- und fallbezogenes Handlungswissen angewiesen, das die Befähigung zur eigenständigen Diagnose und Reflexion einschließt. Die Leistungen der erziehungswissenschaftlichen Sozialisation erstrecken sich vor allem darauf, dass die Berufsnovizen sich die zweite Wissensform aneignen, was u. a. durch das Sich-vertraut-Machen mit den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, mit dem routinisierten Umgang mit ethnographischen oder hermeneutischen Verfahren der Sozialforschung, mit Übungen in Beratungs- und anderen Kommunikationstechniken, mit der Rezeption sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse über bestimmte Adressatengruppen geschieht. (Dass die Struktur des grundständigen Studiums dieser doppelten Wissensbasis nicht gerecht wird, ist daran ablesbar, dass es die Aneignung des

gegenstandsbezogenen Vermittlungswissens ins Belieben des einzelnen Berufsnovizen stellt.)

Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten erwächst aus der doppelten Wissensbasis eine Reihe von Folgeproblemen. So ist das mögliche Spektrum von gegenstandsbezogenen fachwissenschaftlichen Wissensbeständen in der Erwachsenenbildung – anders als in der Schulpädagogik – prinzipiell unbegrenzt, wobei die Grenze zwischen Offenheit und Beliebigkeit nicht eindeutig fixiert werden kann. Anders als in der Schule wird in der Erwachsenenbildung die Überkomplexität des Wissens nicht durch die Systematik der Fächer reduziert. Möglicherweise akzentuiert genau dieser Umstand das Phänomen, dass sich die Berufskultur in erster Linie auf geliehenes Wissen, d. h. auf Erkenntnisse aus zweiter Hand, stützt. Diese gehen auf die Arbeit und die Entdeckungen fremder wissenschaftlicher Disziplinen oder anderer Wissensagenturen zurück. Unmittelbar mit der Heterogenität der in der Erwachsenenbildung kursierenden Wissensformen korrespondieren die höchst unterschiedlichen Studienbiographien der Berufsrolleninhaber. Diese besitzen bekanntlich keineswegs alle ein Diplom in Erziehungswissenschaften, sondern verfügen über eine Vielzahl anderer akademischer Abschlüsse: Die Palette reicht von den Naturwissenschaften über diverse Lehramtsstudiengänge bis hin zu sogenannten ‚Orchideenfächern' wie Sinologie oder Ethnologie. An dieser Stelle will bedacht sein, dass das Vertraut-Werden mit den fachwissenschaftlichen Grundlagen primär über den Weg der wissenschaftliche Sozialisation abläuft und in diesem Prozess bewusst oder unbewusst auch tiefere Bindungen eigener Art entstehen. Auch wenn die durch die Sozialisation an den Hochschulen konstituierten Commitments gegenüber einzelnen Disziplinen kleiner ausfallen mögen, als die Verantwortlichen annehmen – das ändert nichts daran, dass im Berufsfeld der Erwachsenenbildung Fachkulturen aufeinander stoßen, die sich teilweise fremd sind oder gar miteinander konkurrieren. Die Formation von beruflichen Habitusformen mag in der Erwachsenenbildung nach eigenen Regeln ablaufen und in weiten Bereichen sogar insoweit erfolgreich sein, als sich die Betroffenen mit den Einrichtungen identifizieren; doch gleichzeitig erscheint es im hohen Maße unwahrscheinlich, dass die Spuren der akademischen Primärsozialisation nach wie vor virulent und für die Ausbuchstabierung höchst partikularer Relevanzen und Orientierungen verantwortlich sind. *Dieser Reichtum an Fachkulturen eröffnet einerseits ungeahnte Chancen der interdis-*

ziplinären Zusammenarbeit, andererseits produziert dies aber auch subtil wirksame Probleme der innerprofessionellen Mehrsprachlichkeit. So gesehen trägt die gespaltene Wissensbasis zunächst einmal nicht nur zu einem berufsbiographisch bedingten Reichtum an Fachkulturen, sondern auch zu einer Kumulation an Anpassungs- und Verständigungsproblemen bei. In dem Maße, wie die Betroffenen ihre fachwissenschaftlichen Teilidentitäten nicht einfach ablegen können, fällt es ihnen auch schwer, Zugang zu der für die Erwachsenendisziplin zuständigen Leitdisziplin (die Erziehungswissenschaft) zu finden (vgl. Gieseke 1990a). Die empirischen Indizien, die auf das beliebige Nebeneinander der beiden Wissensformen hindeuten, wiegen schwerer als die Hinweise auf gelungene Formen der Integration. Thesenhaft zugespitzt könnte man sagen, dass die fachkulturellen Differenzen, die aus der doppelten Wissensbasis resultieren, die Homogenisierungsversuche in der Berufskultur systematisch begrenzen und die Konstitution einer gemeinsam geteilten Berufsidentität erschweren.

Dass die doppelte Wissensbasis als Limitierung wirksam ist, hängt nicht nur mit dem zu Recht angeführten Merkmal der ‚fehlenden Problemlösungskapazität pädagogischen Wissens', sondern vielmehr mit dem einen oder anderen selbst gemachten Problem zusammen. So wurde lange Zeit dem didaktisch-methodischen Handeln von Seiten der akademischen Erwachsenenbildung wenig Aufmerksamkeit zuteil, ja es wurde sogar aus dem Kanon des höhersymbolischen Wissens, das es situations- und fallbezogen anzuwenden gilt, ausgeschlossen. Die Methoden der Vermittlung und der pädagogischen Arbeit wurden im beruflichen Können und weniger in der wissenschaftlichen Disziplin verortet. Dieses auf den ersten Blick relativ unscheinbare Phänomen hatte insofern außerordentlich kontraproduktive Folgen, als damit das Theorie-Praxis-Problem noch zusätzlich belastet wurde. Das Methoden- und Vermittlungsproblem der Erwachsenenbildung wird gewöhnlich im Kontext der Theorie-Praxis-Differenz abgehandelt und fast ausschließlich unter dem Blickwinkel der Praxisdienlichkeit thematisiert. Methoden haben unter Zugrundelegung dieser Lesart den Status bloßer Hilfsmittel und Instrumente des Berufspraktikers zur Gestaltung seiner mikro- und makrodidaktischen Aufgaben. Die Erfindung und Weiterentwicklung von Vermittlungsmethoden wird konsequenterweise als Aufgabe dem Praktiker zugewiesen; Methoden werden additiv in Methodensammlungen verpackt, die offiziell von vielen Erziehungswissenschaftlern mit dem Eti-

kett ‚Rezeptologie' versehen werden. Methodenkenntnisse werden auf diese Weise aus dem Wissenskorpus, den es von Seiten des Praktikers situations- und fallspezifisch zu applizieren gilt, gleichsam exkommuniziert. Der Ursprung dieser subtilen Abwertung der Methodenfrage ist theoriegeschichtlich gut zurück zu verfolgen.[7] Das erklärt den paradoxen Sachverhalt, dass Methodenkompetenz – eigentlich ein Kern erwachsenenpädagogischer Identität – nicht auf der Ebene des Professionswissen rezipiert und systematisch gegen das gegenstandsbezogene Fachwissen ausgespielt wurde. Zur gespaltenen Wissensbasis kommt also noch das Dilemma hinzu, dass eigentlich unverzichtbare Kernbestandteile bzw. strategisch relevante Berufskompetenzen nicht auf der Ebene des Wissens, sondern auf der des Könnens lokalisiert sind und von daher in der universitären Ausbildung als Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion unterbewertet werden.

VI Chancen und Grenzen einer zukünftigen Verberuflichung

1. Zwei Optionen: Begrenzung oder Erweiterung der beruflichen Zuständigkeit

Die eben dargelegten Limitierungen haben unterschiedliche Fluchtpunkte: im ersten Fall die Totalität der gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsverhältnisse, im zweiten Fall den durch die Dialektik von Mandat und Lizenz zugestandenen bzw. errungenen gesellschaftlichen Machtspielraum, im dritten Fall die Differenz von Organisation und Profession und im letzten Fall die Ambivalenz der professionellen Wissensbasis. Diesen Limitierungen stehen andere (in der gegenwärtigen Diskussion hinlänglich beschriebene) Faktoren und Mechanismen gegenüber, von denen eine befördernde Wirkung auf die Verberuflichung ausgeht. Einige wenige seien hier genannt:

- die Entwicklung in Richtung Informations- und/oder Wissensgesellschaft und die sich andeutende Aufwertung des Zentralwertbezugs ‚Bildung des Erwachsenen';
- die Etablierung, Konsolidierung und Profilierung einer erwachsenenbildnerischen Bezugsdisziplin, die einerseits auf ihre Autonomie gegenüber der Berufspraxis pocht, andererseits sich deren berechtigten Orientierungsanliegen öffnet und sich darüber hinaus als Zulieferer empirisch gesicherter Erkenntnisse bewährt hat;
- der offenbar gleichbleibend große Bedarf an erwachsenenpädagogischer Berufsarbeit auch und gerade in solchen Einrichtungen, die sich nicht als pädagogische Institutionen etikettieren (Krankenkassen, Ökozentren);
- der im Verhältnis zu anderen pädgogischen Feldern überaus große Autonomiespielraum im mikrodidaktischen Handeln, der durch das Fehlen von Rahmenrichtlinien, offiziellen Curricula und juristischen Vorgaben erklärt werden kann.

Die bisherige Argumentation hat gezeigt, dass die Multifunktionalität oder Polyvalenz der Erwachsenenbildung ein nicht zu unterschätzendes Potential darstellt, dass aber dieses Potential ihre Professionali-

sierungschancen gleichzeitig begrenzt. Die Vielfalt an Aufgaben, Zweckbestimmungen und Einsatzmöglichkeiten der Erwachsenenbildung muss mit der Diffusion und der schwierigen Eingrenzung des professionellen Mandats und der professionellen Lizenz, kurz: mit einem unscharfen Profil bezahlt werden.

Auf welchen allgemeinen Befund läuft der (hier nicht wirklich detailliert durchführbare) Abgleich von Faktoren hinaus, welche die Verberuflichung der Erwachsenenbildung entweder fördern oder hemmen? Die momentane Verfassung des Berufsfeldes bietet keinen Grund, in der berufspolitischen Diskussion Optimismus oder gar Fortschrittsgläubigkeit an den Tag zu legen, aber auch generelle Skepsis oder gar eindeutig negative Prognosen sind nicht angebracht. *Die Berufskultur hat sich in einem Zeitraum von circa 100 Jahren vom Modell der Mission weg bewegt, ohne jedoch im Mindesten die Konstitution einer Profession angenommen zu haben.* Die bisherigen Erörterungen legen die These nahe, dass das, was berufspolitisch (z. B. Einführung des Weiterbildungslehrers) als sinnvoll eingestuft wird, gesellschaftspolitisch keineswegs auf Akzeptanz stoßen muss, und das, was gesellschaftspolitisch konsensfähig erscheint (Aufwertung des informellen Lernens), professionstheoretisch in Wahrheit außerordentlich problematisch sein kann. Hier bewahrheitet sich aufs Neue die in der Differenz von Profession, Professionalisierung und Professionalität angelegte Spannung, die die gesamte Argumentation in diesem Buch überlagert hat. Augenblicklich scheinen sowohl Professionalisierungs- als auch Deprofessionalisierungspotenziale wirksam zu sein, die eine unentschiedene Gemengelage (vgl. Nittel 1995a) konstituieren. Wer also von jenen Faktoren redet, welche die Professionalisierung entweder hemmen oder fördern, kann das Phänomen der Deprofessionalisierung nicht außer Acht lassen. Von ihr kann dann gesprochen werden, wenn das einmal erreichte Niveau der Institutionalisierung einer gesellschaftlich verankerten Experten-Laien-Beziehung als typische Problemlösungsstruktur deutlich reduziert wird, so dass die Bearbeitung des Problemfokus einer personenbezogenen Dienstleistung entweder zum Gegenstand einer expertokratischen Problemlösung gemacht oder in die Lebenspraxis abgeschoben wird.[1]

Die mit einem offensiven, vereinzelt auch mit einem kämpferischen Gestus vorgetragenen Forderungen – als da sind: Vermehrung und Verbesserung der Fortbildungs- und Supervisionsangebote, neue Zusatz-

studiengänge und mehr und besser dotierte Stellen, eine der Erwachsenenbildung günstig gesinntere Bildungspolitik – mögen für sich betrachtet in guter Absicht formuliert und durchaus angemessen sein. Doch aufgrund der manchmal übertriebenen Verbesserungserwartungen und der überzogenen Fixierung auf Gegenleistungen (‚mehr Geld') werfen solche Forderungen auch skeptische Fragen auf. Die oben angeführten groben Limitierungen einer weiteren Professionalisierungsstrategie relativieren all jene Konzepte, die eine Revitalisierung der Konstellation der siebziger Jahre anstreben (oder dies erhoffen). Bekanntlich haben damals das gesellschaftliche Klima, die politischen Machtverhältnisse sowie die Allianz von Bildungsforschung und Bildungspolitik einen günstigen Resonanzboden für die Professionalisierung eröffnet. Momentat spricht einiges dafür, zunächst einmal eine im Sinne des oben angedeuteten Stärke-Schwäche-Abgleichs realitätshaltige Diagnose der professionalisierungshemmenden und -fördernden Faktoren vorzunehmen, wobei es darum gehen müsste, die ganze Breite des Berufsfeldes in den Blick zu bekommen. Erst wenn ein solcher empirisch fundierter Abgleich erfolgt ist, kann über die unterschiedlichen Segmente des Berufsfeldes hinweg eine realistische berufspolitische Strategie entwickelt und können diesbezügliche Forderungskataloge entwickelt werden.

Im Gegensatz zu den 70er Jahren können heutige Überlegungen und Strategien zur Verberuflichung in der Erwachsenenbildung nicht von der Dialektik von organisierter Erwachsenenbildung und der (selbstorganisierten) Bildung des Erwachsenen und den damit eng verbundenen epochalen Individualisierungsschüben (vgl. Kade 1989) absehen. Auf den Tatbestand, dass das Lernen außerhalb der Institutionen der Erwachsenenbildung von der erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnose verstärkt durchleuchtet und vor allem gesellschaftspolitisch sowie bildungspolitisch aufgewertet wurde, gibt es aus berufspolitischer Sicht – grob vereinfacht – zwei denkbare Reaktionen:

a) Die erste Option ist an die Gepflogenheit anderer Professionen angelehnt, die ähnlich gelagerte Probleme durch den Mechanismus der „Professional Purity" (Abbot 1988) bearbeitet haben. Professional Purity meint die durch räumliche, soziale und zeitliche Arrangements und Institutionen abgestützte Konzentration auf das Wesentliche, auf einen durch andere Professionelle nicht substituierbaren Kernbereich des beruflichen Han-

delns, kurz: die Fixierung auf die substantiellen Kernelemente der professionellen Arbeit. Dieser Lösungsweg würde einen ausgesprochen vorsichtigen und skeptischen Umgang mit den außerinstitutionellen Formen des Lernens, kurz: die Begrenzung des Mandats nach sich ziehen. Statt beispielsweise auf Multimedia zu setzen, müssten die personenbezogenen Anteile bei der Vermittlung, der Beratung und anderen pädagogischen Kernaktivitäten verstärkt zur Geltung gebracht werden. Was das berufliche Kompetenzprofil angeht, so würde dies die Anpassung der in den 70er Jahren entwickelten makro- und mikrodidaktischen Fähigkeiten an die heutige Zeit notwendig machen.

b) Die zweite Option würde auf die Ausdehnung des Mandats hinauslaufen. In einem solchen Fall könnte die Berufskultur u. U. von einer Reihe von gesellschaftlichen ‚Modethemen' (Technisierung des Lehrens und Lernens) profitieren und bildungspraktisch vielleicht sogar einen Beitrag leisten, damit Menschen ihre nicht in Bildungseinrichtungen erworbenen Qualifikationen formal zertifizieren können. Die Erwachsenenbildung müsste sich, um mit dieser Option wirklich erfolgreich zu sein, in einem viel radikaleren Sinne dem Zeitgeist öffnen und wesentlich früher die zukünftigen Strömungen identifizieren. Auf der Ebene der beruflich notwendigen Kompetenzen hätte die Berufskultur sich nicht dem Zugzwang der technischen Beherrschung von Multimedia und anderer Lerntechnologien zu unterwerfen, sondern fortlaufend neue Kompetenzen zu generieren. Die technologischen Innovationen und die Anhäufung von Wissen über außerinstitutionelle Vermittlungs- und Aneignungsprozesse könnten einen Beitrag leisten, damit die Aufgaben und Ziele, die in den Grenzen des pädagogischen Interaktionssystems überhaupt noch realisierbar sind, neu justiert werden.

Auf welche der beiden idealtypischen Optionen die Entwicklung zuläuft und welche Mischformen sich herauskristallisieren, kann nicht prognostiziert werden. Was jedoch gesagt werden kann, ist: Jede Lösung schafft neue Probleme! Die Konzentration der Berufsarbeit auf das erwachsenenpädagogisch Wesentliche schafft die Gefahr, dass die eine oder andere neue gesellschaftliche Entwicklung ‚verschlafen' wird. Und selbst wenn es – um auf die andere Option zu sprechen zu kom-

men – bildungs- und gesellschaftspolitisch plausibel erscheinen mag, das Mandat auf das Lernen in der Lebenspraxis auszudehnen, so dürften diese Versuche angesichts der sachlogischen Begrenzung der Lizenz auf organisiertes Lernen und des Schutzes der Autonomie der Lebenspraxis nicht ganz einfach sein. Falls das Mandat tatsächlich auch auf die bisher nicht zugängliche Sphäre des Lernens ausgedehnt werden würde, so wären damit zunächst einmal eine Zuspitzung methodischer Probleme (von der ‚Komm- zur Geh-Struktur' des Angebots) und die Steigerung von Paradoxien (vgl. Nittel 1994a) die Folge. Viel schwerer wiegen Fragen wie die Folgende: Wie soll der professionelle Erwachsenenbildner auf eine Lebenssphäre Einfluss nehmen, die per Definition jenseits seiner Handlungsbezüge liegt? Eine intelligente Selbstbegrenzung in den Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung bestünde darin, weder jede sich bietende Gelegenheit der Erweiterung des Mandats zu nutzen noch sie zu verwerfen, sondern sie zunächst einmal auf ihre Chancen und ihre Risiken hin unvoreingenommen und genau zu analysieren, die Möglichkeiten der empirischen Forschung also verstärkt als Mittel der professionellen Selbstaufklärung zu nutzen.

2. Intelligente Selbstbegrenzung und die Gleichwertigkeit beruflicher Habitusformen

Seit den 70er Jahren bis heute zeichnet sich ab, dass es aus der Sicht der Berufskultur ambitionierte Vorstellungen über eine gelungene Professionalisierung gegeben hat, vom Standpunkt der erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie jedoch außerhalb des Gestaltungsspielraums der Akteure liegende objektive Limitierungen vorlagen, die den Gestaltungsspielraum der Verberuflichung deutlich eingeengt haben. Von der Maxime geleitet, dass mit einem simplen ‚Weiter so' niemandem gedient ist, andererseits überzogene Forderungen wenig Aussicht auf Erfolg haben, wird hier zugunsten des bewussten Umgangs mit diesen Limitierungen votiert – ein Modus, der mit dem Etikett ‚intelligente berufliche Selbstbegrenzung' versehen werden könnte. Selbstbegrenzung meint zunächst einmal Distanzierung. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde müsste sich die Berufskultur nach drei Seiten offensiver abgrenzen und um Autonomie ringen, um ihr Profil zu schärfen und sich im Gefüge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu positionieren: *zur Seite der selbstorganisierten Bildung des Erwachsenen, gegenüber gesellschafts-*

politischen Funktionalisierungsversuchen und zur Seite einer überdimensionierten Organisationsrationalität. Bei alledem ist ein zusätzliches (schon mehrfach erwähntes) Dilemma in Rechnung zu stellen, dass sich ‚die' Berufskultur der Öffentlichkeit noch gar nicht als kollektives Handlungssubjekt, sondern bislang nur als soziale Welt präsentiert hat. Soziale Welten stellen mehr oder weniger große Kommunikationszusammenhänge dar, schöpfen ihre Relevanzen und Orientierung aus Sinnquellen, gehen gemeinsamen Kernaktivitäten nach und sind in unterschiedliche Segmente untergliedert. Die Berufskultur der Erwachsenenbildung wird mit großer Wahrscheinlichkeit die Chancen und Spielräume zur Professionalisierung nur dann zielgerichtet nutzen können, wenn sie nicht nur soziale Welt bleibt, sondern eine verbindlichere, straffere und machtvollere Organisationsform sucht.

Berufliche Selbstbegrenzung wird von der Einsicht geleitet, dass nicht alle Akteure alle Ziele sofort und vollständig erreichen. Die vor circa dreißig Jahren weit verbreitete Erwartung, mit Hilfe einer breiten Reformbewegung gleichsam aus dem Stand heraus eine Professionalisierung anstiften zu können, deren Produkt im Sinne einer entwickelten Berufskultur dann – als ‚die' Profession – die konkrete Arbeit im Sinne einer hohen Qualität bzw. Professionalität befruchtet, hat sich als nicht sonderlich realistisch erwiesen. Als weitaus realitätsnäher anzusehen war vielmehr das in den 70er Jahren vorherrschende Gefälle zwischen einer ansehnlichen Professionalisierung und einer nicht sonderlich weit entwickelten Professionalität. Der Ende der 80er Jahre ausgegebenen Losung vom Ende der Professionalisierung und dem Beginn einer neuen Professionalitätsdiskussion lag die fehlerhafte Unterstellung zugrunde, dass Professionalisierungsprozesse keineswegs dann aufhören, wenn die Diskussion darüber verstummt. Zudem sind Fortschritte auf diesem Gebiet nicht ausschließlich an die Erfüllung der Forderung nach mehr Geld gebunden. Die nie ganz aus der Welt zu schaffende Ungleichzeitigkeit zwischen Verberuflichung – Professionalisierung – Steigerung von Professionalität könnte auch unter den Bedingungen einer restriktiven Haushaltspolitik produktiv genutzt werden (vgl. Rohlmann 1992). Dies kann etwa in der Form geschehen, dass in Phasen des Reformstaus bzw. einer berufs- und bildungspolitischen ‚Eiszeit' das kollektive Engagement seitens der Organisation und der wissenschaftlichen Disziplin bewusst und zielgerichtet vergrößert wird, dass man sich dem praktischen Handeln vor Ort zuwendet, die Logik erwachsenenpädagogischer Interventions-

formen genauer zu erfassen versucht und an der Verbesserung des Umgang der Praktiker mit ihrem methodischen Repertoire arbeitet. Das eben Gesagte impliziert die Kernaussage, dass die Optimierung der Professionalität aus der Sicht der Berufskultur immer auch eine langfristige Investition in die Zukunft darstellt. Gegenüber der Gesellschaft wird auf diese Weise die eigene Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt. Diesbezügliche Anstrengungen verbessern die Anschlusschancen im kollektiven Prozess der Verberuflichung beträchtlich und tragen somit zur Verstetigung von Professionalisierungstendenzen bei. Nach wie vor gilt die Regel, dass zufriedene Teilnehmer/innen, die einen lebenspraktischen Nutzen aus dem Gelernten ziehen, die besten Werbeträger darstellen.

Eine wie auch immer geartete berufliche Selbstbegrenzung hat darüber hinaus zur Kenntnis zu nehmen, dass die soziale Welt der in der Erwachsenenbildung Tätigen keineswegs einheitlich ist, also im Berufsfeld unterschiedliche Charaktere, Berufsstile und Habitusformen auftreten, die trotz des Zwangs zur Kooperation auch konkurrieren und den einen oder anderen Konflikt miteinander und gegeneinander austragen. Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten sind zwei hier nur idealtypisch eingeführte personenunabhängige Habitusformen von Interesse, die durchaus in ein und demselben Individuum gleichzeitig auftreten können: zum einen der *Modus der reflexiven Professionalität* und zum anderen der *Modus einer polyfunktionalen und organisationszentrierten Beruflichkeit*. Beide Modi korrespondieren auf Engste mit den auf der Achse Profession – Organisation eingeführten Unterscheidungen (vgl. Kap. V, 2.4):

a) Der berufliche Habitus der reflexiven Professionalität orientiert sich an der (Erziehungs-)Wissenschaft und ihren Sinnquellen, denen allerdings kein höherer Wert oder gar eine prinzipielle Überlegenheit gegenüber anderen Wissensformen attestiert wird. Der von Vertretern der Wissenschaftskultur verfochtene emphatische Klientenbezug (Dewe, Gieseke, Arnold usw.) findet nicht nur Anklang, sondern wird kreativ angeeignet und in selbst formulierte Orientierungsmaximen übersetzt. Auf diese Weise entsteht eine doppelte Bindung: nämlich zur Seite der Wissenschaft wie auch zu den Maximen der (noch schwach entwickelten) Berufskultur. Die Erwachsenenbildung als Motor und Ergebnis des sozialen Wandels und der Modernisierung wird weder über-

noch unterschätzt, was eine Balance von professioneller Bescheidenheit und Selbstvertrauen ermöglicht. Vor dem Hintergrund einer durch Achtung und Respekt gekennzeichneten Grundeinstellung gegenüber der pädagogischen Arbeit wird die Gleichwertigkeit aller professionellen Kernaktivitäten unterstellt, wobei der Vorrat an methodisch kontrollierten Analysemöglichkeiten auch im Bedarfsfall die eigenständige Rekonstruktion von Beratungs-, Unterrichts-, Anleitungs- und Planungssituationen mit einschließt. Nicht die Philosophie der Einrichtung oder die des Trägers, sondern der Zentralwertbezug von Bildung dient als Sinnquelle der pädagogischen Arbeit, wobei moralische Leitbilder (wie beispielsweise das der Emanzipation) eine ergänzende Funktion haben.

b) Die polyfunktionale und organisationszentrierte Form der Beruflichkeit orientiert sich in einem etwas geringeren Maße an der Wissenschaft und viel stärker an der Politik. Der Politik wird eine weichenstellende Funktion in allen Fragen der Erwachsenenbildung zugeschrieben, so dass die Suche nach deren Nähe nachvollziehbar ist. Die enge Bindung an die Politik und die eher lockere Bindung an eine wissenschaftliche Disziplin tragen zu einem gewissen Eklektizismus bei. Dieser erweist sich als außerordentlich zweckdienlich, weil Weiterbildung und Erwachsenenbildung gerade im Aufgreifen und Assimilieren neuer Themen ihre Zukunftsfähigkeit und damit eine polyfunktionale Funktion zur Bearbeitung der verschiedensten Probleme unter Beweis zu stellen vermögen. Das jeweilige Stadium des institutionellen Ausbaus der Erwachsenenbildung gilt – so die Unterstellung – als jederzeit veränderbar, so dass mit der Politik eine Art Daueraushandlung um die Zuteilung materieller und personeller Ressourcen notwendig erscheint. Sinnquelle sind die institutionellen Selbstbeschreibungen, also das Selbstverständnis der Einrichtungen, wobei auch hier wieder der Zentralwertbezug von Bildung eine große Rolle spielt. Humanistische Grundorientierung paart sich mit einem sicheren Gefühl für Machtkonstellationen. Einen strategischen Fixpunkt der Orientierung stellt die Optimierung infrastruktureller Bedingungen von Bildung dar.

Mit Blick auf die beiden idealtypisch – und sicherlich etwas holzschnittartig – eingeführten Habitusformen von Erwachsenenbildnern bedeutet Selbstbegrenzung, dass keine der beiden Varianten einen exklusiven Anspruch auf die Durchsetzung partikularer berufspolitischer Interessen vertreten kann – und vertreten sollte. Weder die Dominanz des einen noch die des anderen beruflichen Orientierungsmusters erhöht die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs. *Nicht die Einheit, sondern die Vielfalt der in der Berufskultur vorherrschenden Fraktionen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass in Zukunft die Stimme der erwachsenenpädagogischen Profession in der Gesellschaft gehört wird und die komplexen, teilweise widersprüchlichen Aufgabenstellungen gelöst werden.* Die hier mit Blick auf unterschiedliche Fachkulturen innerhalb der Erwachsenenbildung vertretene relativierende Position schließt keineswegs postmoderne Beliebigkeit im Sinne von ‚Was wir brauchen, ist mehr Pluralität!' ein. Der auf der Ebene des strategischen Handelns offenbar überlegene Modus der organisationsseitigen Beruflichkeit weist blinde Stellen in jenen Bereichen auf, wo es um Analyse und Verstehen geht, aber auch Professionalität auf der Ebene der unmittelbaren Interaktion mit der Klientel gefordert wird. Die nach wie vor in eklatanter Unterzahl auftretenden Praktiker, die sich am Modus der reflexiven Professionalität orientieren, scheinen sich primär für die pädagogische Arbeit als solche zu interessieren, ohne die notwendige Sensibilität für das öffentlichkeitswirksame Verpacken und In-Szene Setzen aufzubringen.

Auch unter bildungspolitischen Aspekten dürfte dieses Votum zugunsten einer berufspolitischen Pluralität bedeutsam sein. Denn obwohl wir angeblich auf eine ‚Weiterbildungsgesellschaft' zusteuern, gibt es offenbar keinen linearen Zusammenhang zwischen Akzeptanz und kultureller Verankerung der Maxime vom lebenslangen Lernen und der Forcierung berufspolitischer Durchsetzungsstrategien, oder ganz profan ausgedrückt: Der Bundespräsident kann noch so oft und so eindringlich von Notwendigkeit der Förderung wirtschaftlicher Kreativität durch lebenslanges Lernen sprechen und die Privatwirtschaft kann noch so viele Weiterbildungskongresse abhalten – das erhöht in keiner Weise die Chance, dass dadurch der Bedarf an mehr und qualifizierterem Personal steigt.[2] Unter dem Eindruck des Befundes, dass drei zentrale Arenen der Artikulation und Aushandlung einer soziokulturell abgefederten Jurisdiktion zur Ausübung eines autonomen professionellen Mandats zugrunde gelegt werden müssen – die Arenen Arbeitsplatz, Organisation und öffent-

liche Meinung –, sind zukünftige Professionalisierungsstrategien darauf angewiesen, auf mehreren Ebenen gleichzeitig zu agieren, so dass das jeweilige berufspolitische Lager schon aus dem Motiv des Eigennutzes ein Interesse an der Entfaltung des jeweils anderen haben müsste. Aus dem gleichzeitigen Auftreten der beiden Berufsstile sind allein schon deshalb Synergieeffekte zu erwarten, weil nur beide gemeinsam das zur Forcierung einer zukünftigen Verberuflichung notwendige Potential an Macht, aber auch an Vertrauen mobilisieren können. Im Handlungstableau ‚Arbeitsplatz', in den Arenen ‚Organisation' und ‚öffentliche Meinung' kann sich die Berufskultur am ehesten dann behaupten, wenn sie souverän eigene Interessen durchsetzt – den Faktor Macht also nicht selbst diskreditiert – und gleichzeitig gegenüber der Klientel und dem abstrakten Adressaten die Problemlösungskapazität unter Beweis stellt – kurz: um Vertrauen wirbt.

Während es bei der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung der Berufskultur keine kognitive Selbstbegrenzung und keine Erkenntnistabus geben darf und geben kann, verhält sich dies aus der Perspektive der Bildungspraktiker durchaus anders. Die Berufskultur hat ein Recht nicht nur auf einen selektiven Blick, sondern – da sie ebenso wie ihre Klientel nicht unbegrenzt lernfähig ist (vgl. Kade 1999) – auch auf einen gewissen kognitiven Selbstschutz. Sie muss nicht alles erkennen, und vieles, was sie erkennen könnte, führt sie vom Pfad des pragmatischen Handelns weg. Nimmt man die Differenz von Profession und Disziplin wirklich ernst, so kann man eine gewisse Fremdheit zwischen der Welt der Berufspraktiker und der Welt der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung niemals ganz ausräumen. Selbstbegrenzung bedeutet demnach keineswegs überzogenen Respekt vor der Wissenschaft, sondern die selbstbewusste und deutliche Artikulation einer unverwechselbaren und nicht ersetzbaren erwachsenenbildnerischen Identität auch und erst recht gegenüber der Sinnwelt der Wissenschaft. Aber wie so vieles andere mehr kann dieser Schritt nicht am grünen Tisch verwirklicht werden; seine Richtigkeit und Angemessenheit erweist sich erst im Vollzug.

Anmerkungen

Kapitel I

1 In dem Dokumentationsband zum Kolloquium „Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung" (Meisel 1997) wird zwar angemahnt, dass es politisch fatal wäre, wenn man sich auf keine Definition dessen verständigen könnte, „was unter heutigen Bedingungen ‚Profession Erwachsenenbildung' heißen kann", aber an keiner Stelle des Bandes wird eine solche Abklärung geleistet.

2 Vor kurzem sind zwei Veröffentlichungen erschienen, die sich mit Kursleitenden und dem Angebotsprofil in der Kulturellen Bildung und in der Gesundheitsbildung beschäftigen. Die Studie von Hannelore Bastian über Kursleiter/innen in der Kulturellen Bildung bekräftigt (auf den ersten Blick) den schon früher ausgesprochenen Befund (vgl. Kade 1989), dass Kursleiter/innen kaum über Professionalität als Synonym für den „bewussten, begründeten und intentionalen Einsatz von Ressourcen" (Bastian 1997:169f.) verfügen, da die fachlichen Kompetenzen in der Biographie und weniger in einer fachlichen Berufsausbildung verankert seien. Die schon in den 70er Jahren beobachtbare Tendenz, die Herausforderung ‚Professionalität in der Erwachsenenbildung' von den praktisch tätigen Kursleiter/innen zu den hauptberuflich bzw. planend-disponierend tätigen Fachbereichsleiter/innen zu verschieben, wird von Bastian regelrecht zementiert: Das Qualitätsproblem in der Kulturellen Bildung könne gleichsam als gelöst gelten, wenn die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen (HPM) bei der Programmplanung eine bestimmte Relation bzw. Passung zwischen potentiellen Kursleiter/innen, deren ästhetischen Arbeitsschwerpunkten und präferierten Methoden auf der einen und den potentiellen Kursteilnehmer/innen und deren ästhetischen Kompetenzen auf der anderen Seite herstellen würden (vgl. ebd.:170-173). Die Autorin verortet Professionalität also nicht als eine in situ zu erbringende spezifische Entscheidungs- und Begründungsleistung, sondern als den von der Organisation zu erbringenden „bewusste(n), begründbare(n) und intentionale(n) Einsatz von Ressourcen". Während Bastian die Vermittlungsleistungen der Praktiker und Praktikerinnen gleichsam vom konstitutiven Moment der Autonomie reinigt, vertritt Beate Blättner aus der Sicht der Gesundheitsbildung genau die gegenläufige Position. Für Blättner ist die Interaktion zwischen Kursleiter/innen und Kursteilnehmer/innen der alles entscheidende Austragungsort von „beruflicher Könnerschaft", für sie stellt die Autonomie des lehrenden Personals zugleich die Bedingung wie auch das Ziel von erwachsenenpädagogischer Professionalität dar: HPM und Kursleiter/innen leben und agieren durch das Selbsterzeugungspotential ihres jeweiligen Kontextes in prinzipiell fremden, aber nicht hierarchisch geordneten Welten. Die Förderung von Professionalität des lehrenden Personals via Fortbildung sollte zu einer gesteigerten Reflexionsfähigkeit, zur Klarheit der Ziele und zur Haltung der Gelassenheit beitragen (vgl. Blättner 1998:70, 262).

Die Trennlinien zwischen den beiden Autorinnen könnten größer nicht sein: Um ein Maximum an Professionalität und Qualität zu erzeugen, baut Bastian auf die Reduzierung der mikrodidaktischen Handlungsautonomie mittels organisatorischer und planerischer Vorgaben, während Blättner das nicht belehrende Verhältnis zwischen Kursleiter/innen und Fachbereichsleiter/innen als Medium nutzen möchte, um die pädagogische Selbstverantwortung des lehrenden Personals auszudehnen.

3 Eine der Folgeaktivitäten des „Report: Alternsforschung“ (Nittel 21992) war eine längere Reihe von interdisziplinären Gesprächen zwischen Gerontologen, Praktikern der Altenbildung und Erziehungswissenschaftlern. Darüber hinaus hat dieser Report mehrere Projekte zum Thema „Altern“ an der damaligen Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes angestoßen (vgl. Kade 1994, 1997). Aus dem „Report: Biographieforschung“ ist ein fallbezogenes Forschungsprojekt über Lebenswege von in der Privatwirtschaft tätigen Erwachsenenbildner/innen hervor gegangen (vgl. Nittel 1994, 1996; Nittel/Marotzki 1996).

4 Der Begriff Berufskultur ist angelehnt an den Begriff Fachkultur. Eine Fachkultur hat ihren Bezugspunkt in einer wissenschaftlichen Disziplin, eine Berufskultur entstammt einem professionellen Kontext. Die Berufskultur der Erwachsenenbildung meint die Gemeinschaft der im Berufsfeld der Erwachsenenbildung tätigen Praktiker. Es handelt sich um eine soziale Welt (vgl. Strauss 1978), also eine soziale Einheit, die nicht organisationsförmig aufgebaut ist, sondern aus mehr oder weniger dichten sozialen Netzwerken besteht. Die Berufskultur der Erwachsenenbildung lässt sich in Anlehnung an Anselm Strauss deswegen als soziale Welt bezeichnen, weil sie einen Kommunikationszusammenhang darstellt, der seine Orientierungen und Relevanzen aus ganz bestimmten Sinnquellen bezieht, ohne dass es so etwas wie formale Mitgliedschaft gibt. Die Akteure der sozialen Welt der Berufskultur ringen um Macht und gehen Kernaktivitäten nach, wobei das Geschehen danach beurteilt werden kann, ob es in Innen- oder Außenarenen stattfindet.

Kapitel II

1 Gegen Ende der 70er und im Laufe der 80er Jahre erschien es in der Erwachsenenbildung wissenschaftspolitisch opportun, grundlagentheoretische Bezüge zum Symbolischen Interaktionismus herzustellen. Doch obwohl in dieser Zeit die verschiedensten Autoren dem Symbolischen Interaktionismus in grundlagentheoretischer, methodologischer und forschungspraktischer Hinsicht eine eminent wichtige Rolle beimaßen (vgl. Tietgens 1986; Schlutz 1984; Mader/Weymann 1975;Tietgens/Gieseke 1981), sind in der Debatte zur Verberuflichung die wichtigsten Vertreter der interaktionistischen Schule seltsamerweise weitgehend ignoriert worden.

2 Der Tatbestand der Vielfalt der Berufssegmente und das In-Rechnung-Stellen von Interessenunterschieden sowie Arena-Auseinandersetzungen werden in dem Kapitel über die Lage des Weiterbildungspersonals erneut aufgegriffen.

3 Goode schreibt in diesem Zusammenhang: „Members of an aspiring occupation can write hundreds of articles, deliver many speeches, and present dozens of television programs that are aimed at convincing the public of its vast wisdom, its efficacy in producing cures of all kinds, and its high dedication to service, but all that endeavor will not convince the society very much unless the group also improves its performance. More crudely put, the society will not give any group the power and privilege of professional status unless it manages to prove the quality of its performance on the several realms that are sketched out here“ (Goode 1973:343).

4 Detaillierte Einblicke in die Biographien ihrer Teilnehmenden erlangen Pädagogen immer dann, wenn Lernen und Leben (wie im Internatsbetrieb) synchron laufen und das

Selbstbild Teil des Bildungsprozesses ist. Mit all diesen im Kurs- und Seminaralltag gesammelten persönlichen Informationen und biographischen Interna gehen Erwachsenenbildner intuitiv in der Regel in einer außeralltäglichen und sachlichen, also in einer nicht laienhaften Art und Weise um. Hin und wieder werden die Interna über einzelne Teilnehmer oder die belastenden Erfahrungen in einer für Laien schockierend offenen Weise zum Zwecke der psychischen Entlastung in den geschützten Innenarenen der Profession kommuniziert.

5 In diesem Zusammenhang sollte noch erwähnt werden, dass die eben geleistete Rekonstruktion der professionstheoretischen Position des Symbolischen Interaktionismus auch die Funktion hat, diesen Ansatz zu rehabilitieren. Das nicht eingelöste Programm aus den späten 70er und 80er Jahren, den Symbolischen Interaktionismus in der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung zu nutzen, hatte die fatale Konsequenz, dass die soeben angedeuteten Chancen und Entwicklungspotentiale unentdeckt blieben und aufgrund der Dominanz strukturfunktionalistischer bzw. merkmalsbezogener Sichtweisen die Erwachsenenbildung professionstheoretisch als Mangelwesen typisiert wurde.

6 Um das antiprofessionelle Ressentiment zu verstehen, welches die Geschichte der Erwachsenenbildung von ihren Anfängen bis in die 80er Jahre dieses Jahrhunderts begleitet hat, erscheint es sinnvoll, die Affinität von Professionen und Ständen im Auge zu behalten. Nicht auszuschließen ist, dass die Erwachsenenbildung als natürlicher Gegner von Bildungsschranken und anderen sozialen Differenzen immer dann, wenn sie gegen die Fesseln einer ständischen Gesellschaft opponierte, eine gewisse Distanz gegenüber der Kultur der etablierten Professionen artikuliert hat.

7 Die hier formulierten Überlegungen stehen jedoch unter einem bestimmten Vorbehalt. Momentan ist die Frage noch nicht entschieden, wie es mit der Systemförmigkeit des Erziehungssystems bestellt ist. Unter der Überschrift „Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem" (vgl. Lenzen/Luhmann 1997) findet gegenwärtig eine Diskussion darüber statt, ob die Erwachsenenbildung als Teil des Erziehungssystems gelten könne. Einerseits versuchen einige Autoren – etwa mit der These des pädagogischen Codes „vermittelbar/nicht vermittelbar" (Kade 1997:35ff.), dem Topos der sorgenden Beziehung (Zinnecker 1997) oder der Unterscheidung Lebenslauf als Medium und Form (Luhmann 1997) die Einheit des Erziehungssystems zu begründen, auf der anderen Seite wird die Behauptung vom „Grenzfall ‚Weiterbildung'" (Wittpoth) betont oder die These von der gleichzeitigen Verortung in unterschiedlichen Milieus und sozialen Systemen aufgestellt. Selbst wenn die Erwachsenenbildung zum Erziehungssystem gerechnet werden würde, so wären damit noch lange nicht die Frage nach der Leistungsrolle geklärt und die hier aufgezeigten Unklarheiten beseitigt.

8 Eine Ausnahme in der Reihe derer, die systemtheoretisch argumentieren, aber der Weiterbildung keinen Systemcharakter attestieren, bildet Schäffter. Er spricht dezidiert vom System Weiterbildung (vgl. Schäffter 1998). Inwieweit es grundlagentheoretisch plausibel erscheint, den Systembildungsprozess der Erwachsenenbildung mit dem Etikett „mittlere Systematisierung" (Faulstich) zu schmücken, wäre ebenfalls in einer gesonderten Untersuchung zu überprüfen.

9 Andere Nachschlagewerke neueren Datums schlagen durchaus ähnliche Definitionen vor, vgl. u. a. Microsoft Encarta 1998.

10 Schulenberg hat also keineswegs zufällig zum ersten Mal den Begriff der Professionalisierung gebraucht. Seine Rede fiel in jene Zeit, als sich die Verabschiedung der Rahmenordnung für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium abzeichnete.

11 Die zum Teil rigiden Praktiken und Rituale der Universitätsausbildung, insbesondere in den Fakultäten, die den ‚old established professions' entsprechen, sind ja weder rein hochschuldidaktisch noch ausschließlich von der Logik des Berufshandelns her legitimierbar. Unter dem hier diskutierten Aspekt besteht die latente Funktion solcher Rituale und Härtetests darin, dass sie eine spezifische Form von Leistungsorientierung symbolisch inszenieren und die Exklusivität des jeweiligen Sonderwissens unterstreichen.

12 Professionalität darf nicht in einem verkürzten Sinne mit ‚Erfolg' verwechselt werden (vgl. Nittel 1999); Erfolg ist eine Kategorie, die unmittelbar gegenüber dem common sense anschlussfähig ist, was im Fall der professionellen Sinnwelt, die der Alltagswelt ja abgewandt ist, leicht zu Kategorienfehlern bzw. zu Missverständnissen führen kann.

Kapitel III

1 „Die Prediger standen als akademisch Gebildete in ihrem Amt zwischen der idealen Welt der Wissenschaft und der Wirklichkeit des Volkes, so dass, als die Forderung entstand, die allgemeinen Erkenntnisse der Wissenschaft aufklärend zum alltäglichen Gebrauch zu vermitteln, sie die prädestinierten Volksbildner waren ...." (Dräger 1979:51).

2 Wolgast behauptet, dass am Ende der Weimarer Republik nur 215 Einrichtungen „überlebten"; da unterschiedliche Zahlen genannt werden, kann keine Garantie für ihre Verlässlichkeit gegeben werden (vgl. Wolgast 1996:38).

3 Über die Haltung der Berufspraxis gegenüber dem Diplomstudium hat sich Gieseke mehrfach geäußert (vgl. hier insbesondere: Gieseke 1990b).

4 Weiterhin will bedacht sein, dass die Einsicht von der Existenz eines Bereichs institutionalisierten Lernens neben der organisierten Erwachsenenbildung und von der gesellschaftlichen Relevanz der mitlaufenden Bildung (Lernen en passant) in die Berufskultur erst gegen Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre langsam einsickerte. Erklärbar ist diese verspätete Einsicht damit, dass die Infragestellung des bisherigen Monopols, ‚die Erwachsenenbildung' zu repräsentieren, auch mit der Relativierung eingefahrener Positionen und liebgewordener Selbstverständlichkeiten Hand in Hand ging. Die Erkenntnis, dass nur ein kleiner Teil des organisierten Lernens im Erwachsenenalter durch die Berufskultur der Erwachsenenbildung professionell betreut werden kann und eigentlich auch Bescheidenheit angesagt ist, war schließlich nur schwer mit den weitreichenden Gestaltungsabsichten und gesellschaftsverändernden Intentionen der offiziellen Programmatik vereinbar.

5 Mindestens ebenso wichtig dürfte der Umstand sein, dass es bis heute nicht gelungen ist, eine steigerungsfähige Relation zwischen pädagogisch-professionellen Leistungsansprüchen und sozialer Anerkennung zu konstituieren, welche eine Dynamisierung der Professionalisierung ermöglichen könnte (vgl. Kap. II, 3.4).

Kapitel IV

1 Tietgens hat sich über die Klage vieler Praktiker, ihre Tätigkeit habe zu viele organisatorische und administrative und zu wenig pädagogische Anteile, seinerseits beklagt. Dies geschah etwa mit dem folgenden Argument: „Auffällig ist aber, dass, wenn demgegenüber das ‚Pädagogische' reklamiert wird, dies im Sinne der unmittelbaren Lehr-Lern-Situation verstanden wird. Damit schlägt ein überliefertes Denkmuster durch, das auf die Arbeitsplatzsituation in der VHS nicht passt ... Werden nämlich organisatorisch-administrative und unmittelbare pädagogische Tätigkeit einander gegenübergestellt, kommt nicht in den Blick, was die Hauptberuflichkeit ausmacht, weshalb sie gefordert worden ist, was sie für die Qualität des Angebots zu leisten vermag" (Tietgens 1983:88). Die Art und Weise, wie Tietgens mit der eben angedeuteten Dauerklage umgeht, stellt weniger ein Gegenargument als viel eher einen Reflex auf die Unentschiedenheit in der erwachsenenpädagogischen Professionstheorie dar, was die Bezeichnung genuin pädagogischer und genuin organisatorischer Kernaktivitäten angeht. Statt eine partikulare berufspolitische Perspektive einzunehmen und die hier gemeinten Einstellungsmuster bei den Praktikern als ‚falsches Bewusstsein' zu entlarven, könnte – aus heutiger Sicht – die Art, wie mit einer solchen Klage umgegangen wird, in einer eigens dafür reservierten Reflexionsschleife selbst zum Analysegegenstand erklärt werden. Generell kann gesagt werden, dass der Duktus der Kritik, die Verwaltungsarbeit nehme überhand, insbesondere in solchen beruflichen Milieus weit verbreitet ist, in denen ernsthaft ein professioneller Selbstanspruch und diesbezügliche Ambitionen vertreten werden. Die Klage seitens der Praktiker setzt genaugenommen ein relativ hohes Maß an professionellem Commitment voraus. Nur wer eine Vision von ‚geglückter Beruflichkeit', von optimaler professioneller Entfaltung hat, kann sich über das Hier und Jetzt beschweren. Die Abwehr der Klage trägt wenig dazu bei, die immer wieder artikulierten leidvollen Erfahrungen der Praktiker als Symptom der kollektiven Erfahrung der berufsbiographischen Fremdbestimmung zunächst einmal ernst zu nehmen. Das Leiden der Professionellen angesichts der drückenden Überlast von administrativer Arbeit ist – so die Professionstheorie in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Schütze 1992) – eher ein Indiz für die Gleichzeitigkeit von hohen beruflichen Ambitionen, überdurchschnittlicher Motivation und der Virulenz von Paradoxien professionellen Handelns. Der moralische Duktus der ‚Gegenklage' trägt dazu bei, das eigentliche Strukturproblem, das ungeklärte Verhältnis zwischen Profession und Organisation, abzudunkeln. Die Abwehr der Monita und Dauerklagen geschieht selbst dann noch mit dem Standardargument, die planenddisponierende Arbeit habe ja schließlich auch eine Fülle pädagogischer Folgen und Implikationen, wenn sich abzeichnet, dass dieses Argument schon längst bekannt ist. In ihren Klagen sind die Praktiker sowohl mit dem Common-sense-Verständnis von Professionen als auch mit der soziologischen Grundlagenliteratur in Einklang; denn sie tun eigentlich nichts anderes, als pädagogisch-professionelle Arbeit als projekt- und personenbezogene Dienstleistung zu definieren und die Kluft zwischen unmittelbarer klientenorientierter Interaktionsarbeit einerseits und der administrativen Arbeit am Schreibtisch andererseits zu unterscheiden. Die Monita und Beschwerden seitens der Praktiker haben so gesehen durchaus einen wahren Kern: Sie gehen intuitiv von einem unverkürzten, einem klientenorientierten Bild von professionellem Handeln aus, das durch die Elemente Interaktionsarbeit, Projektbezug, individueller und/oder kollektiver Fallbezug und die Herstellung vertrauensvoller Arbeitsbündnisse gekennzeichnet ist. In der diskursiven Auseinandersetzung mit den hier angedeuteten Positionen der Bildungspraxis setzt sich jedoch nicht die abwägende wissenschaftliche Rationalität, sondern die bildungspolitische Opportunität – und die damit einher gehende Nähe zur Organisation – durch. In der Zeit, als Tietgens die vorhin zitierten Zeilen verfasst hat, war die

Vermischung von bildungspolitischen und professionstheoretischen Argumenten gleichsam an der Tagesordnung; in einer Zeit wie heute dagegen, in der viel stärker auf den jeweiligen Kontext und die herrschenden Konstruktionsregeln geachtet wird, muss sehr wohl in Erwägung gezogen werden, dass die gleichen Dinge aus professionstheoretischer Sicht u. U. eine andere Bedeutung und Relevanz haben als aus bildungspolitischer Perspektive.

2 Basiert das Alltagswissen in der Regel auf lebenspraktischer, also sinnlicher Erfahrung, so erzeugt Wissenschaft experimentelle oder andere artifizielle Erfahrungen; ist das Alltagswissen auf synthetische bzw. ‚ganzheitliche' Operationen angewiesen, so ist der Gegenstand im wissenschaftlichen Analyseprozess gemeinhin in Variablen gegliedert; während wissenschaftliche Erkenntnisse universalistischen Charakter haben, zeichnet sich in formaler Hinsicht das Alltagswissen durch den Situationsbezug und die Biographieabhängigkeit aus.

3 Oevermann reduziert allerdings Erziehung und Bildung offenbar auf Kindergarten, Schule und Sozialarbeit. Er hat aufgrund der fehlenden Autonomie und Freiwilligkeit in der Schule und aus einigen anderen Gründen (vgl. Oevermann 1996) die Professionalisierungschancen der Pädagogik generell eher skeptisch beurteilt. Dewe korrigiert die bei Oevermann angelegte Ignoranz der außerschulischen Pädagogik, indem er zeigen kann, dass die beiden kontrafaktischen Rekrutierungsmerkmale in der Weiterbildung (Freiwilligkeit der Teilnahme und Offenheit des Zugangs) einen offenen Rahmen für Professionalisierungsprozesse darstellen.

4 Auch wenn hierfür im Moment nur das Indiz der strategisch wichtigen Rolle des selbstreflexiv gewendeten Deutungslernens in dem offiziellen Curriculum verfügbar ist, dürfte doch im hohen Maße wahrscheinlich sein, dass explizit und implizit die Befunde aus der hier referierten Studie auch in die Konzeption des Studiengangs an der Universität Kaiserslautern eingegangen sind.

Kapitel V

1 Unter höhersymbolischem Wissen wird an dieser Stelle ein das Alltagswissen übersteigendes Wissen verstanden, welches mit bestimmten Sinnwelten korrespondiert (Religion, Beruf) und somit einen abstrakt-theoretischen Gehalt besitzt. Wissenschaftliches Wissen ist nur *eine* Form von höhersymbolischen Wissen.

2 Dass selbst das Rollenprofil der nebenberuflichen Mitarbeiter auf den Fokus ‚Beruf' und nicht etwa auf partikulare Interessen (Zusatzverdienst, Hobby) ausgerichtet ist, zeigen einschlägige Untersuchungen über das Selbstverständnis von Kursleitern (vgl. Scherer 1987). Aus der Rekonstruktion von Kursleiter-Biographien hat Jochen Kade (1985) vier Formen des Selbstverständnisses ableiten können: Kursleitertätigkeit als Alternative zum traditionellen Beruf, als beruflicher Aufstieg, als berufsbiographischer Schwebezustand bzw. Moratorium und als Ergänzung bzw. Bereicherung zum Beruf. Die in dieser und anderen Studien (vgl. Scherer 1987) sichtbaren inneren Bindungen zur pädagogischen Arbeit rechtfertigen es, die Tätigkeit der nebenberuflichen Kursleiter/innen in die professionstheoretische Betrachtung einzubeziehen.

3 Im Moment verharrt die überwiegende Mehrheit der bundesdeutschen Weiterbildungsträger und der Weiterbildungseinrichtungen – zu dieser Differenz vgl. Tietgens 1997 – in einer Haltung, die jener kurz vor der Realisierung der deutschen Einheit zum Verwechseln ähnelt: Irgendwie scheint die diffuse Haltung dominant zu sein: ‚Da wird sich sicher viel ändern', aber niemand glaubt so recht daran, dass dieser neue Strukturbildungsprozess den eigenen Arbeitsbereich wirklich tiefgreifend beeinflussen wird.

4 Was bedeutet Institutionalisierung im Allgemeinen und Institutionalisierung der Erwachsenenbildung im Besonderen? Berger und Luckmann haben die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit als eine aus vier Schritten bestehende Sequenz beschrieben. Diese umfasst Habitualisierung (Gewöhnung, Entäußerung), Institutionalisierung (Vergegenständlichung), Legitimierung (Rechtfertigung) und Internalisierung (Einverleibung). Institutionalisierung kann nach Berger/Luckmann nur unter den gattungsgeschichtlichen Bedingungen symbolisch vermittelter Interaktion zwischen individualisierten Gesellschaftsmitgliedern bzw. vergesellschafteten Individuen stattfinden. Unter Rückgriff auf die Position von Gehlen und Plessner, dass keine Gesellschaftsordnung ausschließlich biologisch ableitbar, die Notwendigkeit von gesellschaftlicher Ordnung aber dennoch in der biologischen Konstitution des Menschen angelegt sei, begreifen Berger/Luckmann Institutionalisierung als Substitut für instinktgesteuertes Verhalten. Aus ihrer Sicht ist Institutionalisierung ein Schlüssel für die Erklärung gesellschaftlicher Ordnung. Institutionalisierung findet statt, „sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf die Weise vorgenommen wird, ist eine Institution ... Wenn habitualisierte Handlungen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut. Sie sind für alle Menschen der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe erreichbar ... Wenn ein Bereich menschlicher Tätigkeit institutionalisiert ist, so bedeutet das eo ipso, dass er unter sozialer Kontrolle steht" (Berger/Luckmann 1977:58f.). Institutionen stellen eine Wirklichkeit eigener Art dar, „eine Wirklichkeit, die dem Menschen als äußeres, zwingendes Faktum gegenübersteht" (ebenda).

Beispiele für Institutionalisierungsvarianten finden sich auf biographischer Ebene (institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster an den Lebenslauf, wie z. B. die Schulbiographie (vgl. Nittel 1992), auf der Interaktionsebene (Anfangs- und Schlusssituationen im Kursgeschehen der Erwachsenenbildung) wie auf der Stufe von Organisationen (Einrichtungen und Träger).

5 Wenn an dieser Stelle von der Unterscheidung zwischen Profession und Organisation die Rede ist, so wird das notorisch belastete Verhältnis von Organisation und Pädagogik zunächst einmal außer Acht gelassen. In der Erwachsenenbildung konzentrierte sich die einschlägige Debatte – anders als in der Medizin oder der Sozialarbeit – nicht grundsätzlich auf die angespannte Beziehung zwischen Organisation und Profession, sondern zunächst auf das notorisch belastete Verhältnis von Pädagogik und Organisation, wobei man kurzerhand Pädagogik und Profession als (wahl-)verwandt erklärte. Zu Recht wurde in den 80er Jahre eindringlich darauf hingewiesen, dass die starre Gegensatzanordnung von der Unmittelbarkeit der pädagogischen Arbeit, der authentischen ‚pädagogischen Beziehung' auf der einen und den bürokratisch institutionellen Rahmenbedingungen auf der anderen Seite, dysfunktional sei. Diese als nicht auflösbar eingestufte Gegensatzanordnung war Quelle vieler Missverständnisse und des strategischen Umgangs mit Menschen und Dingen. So wurden in manchen Fällen beinahe schablonenhaft die unterschiedlichsten Störungen im Vollzug der pädagogischen Arbeit ohne jeglichen Situationsbezug und ohne jede Detailbegründung dar-

auf zurückgeführt, dass die bürokratischen Zwänge ‚richtiges pädagogisches Handeln' konterkarieren. Insbesondere im Bereich der Schule war über viele Jahre hinweg eine zutiefst ambivalente Haltung dominant: Während man als Lehrerschaft einerseits der Großinstitution staatliches Schulsystem das berufliche Prestige und die materielle Existenz verdankte, wurde sie beinahe im gleichen Atemzug als Hindernis bei der Verwirklichung des pädagogischen Ethos betrachtet. Solche von der Forschungsseite nicht selten unbesehen adaptierten Klischees über die ‚gute Pädagogik/Profession' und die ‚böse Organisation' ignorieren, dass die institutionelle Einbettung die Bedingung für die Möglichkeit pädagogischer Berufsarbeit darstellt. Simplifizierende und klischeehafte Institutionskritik schwebt immer in der Gefahr, die Basis zu zerstören, auf der die Pädagogik mehr oder weniger komfortabel platziert ist. Genau genommen war die Gegensatzanordnung von Pädagogik versus Organisation die Erbschaft der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die seit jeher zwischen dem eigentlich Pädagogischen und der als ‚unrein' schematisierten verwalteten Welt unterschieden hat. Seit der sozialwissenschaftlichen Reformulierung des geisteswissenschaftlichen Erbes geriet auch die alte Trennung von reiner Pädagogik und ‚schmutziger' Verwaltung ins Wanken. Eine wichtige Rolle haben hierbei die Arbeiten von Terhart (1986) und Timmermann (1985) gespielt. Die dadurch eingeleitete Entmystifizierung der Kontroll-, Sanktions- und Herrschaftsfunktionen von Bildungseinrichtungen führte zur Entschärfung und Entdramatisierung des Gegensatzes von Pädagogik und Organisation. Der hier angedeutete Fortschritt auf der Ebene der Theorieentwicklung bedeutet aber nicht, dass das Problem an solches gelöst ist. Die Aufweichung einer starren, gleichsam unversöhnlichen Gegensatzanordnung ist die eine Seite – welche konkrete Form das Gefüge im pädagogischen Feld aus empirischer Sicht hat, steht auf einem ganz anderen Blatt. Mit dem Nachweis, dass Organisationen viel besser als ihr Ruf seien, weil sie ungeahnte, vom Einzelnen selbst kaum wahrnehmbare Handlungs- und Entscheidungsspielräume haben, wurde zunächst einmal die alte Debatte entschärft. Mit der Relativierung der These, Pädagogik und Organisation verhielten sich gleichsam wie Wasser und Feuer, war jedoch keineswegs automatisch die Gegenthese eines harmonischen Miteinanders plausibilisiert. Die Suspendierung einer starren Gegensatzanordnung schließt die Perseveranz einer spannungsreichen Beziehung keineswegs aus.

6 Der hier unternommene Versuch, die Wissensbasis zu bestimmen, definiert nur den formalen Rahmen, ohne dass damit die Debatte über die Bestandteile des universitären Curriculums im Rahmen der grundständigen Ausbildung von Diplompädagogen tangiert wird.

7 Bestimmend für das Verständnis von Methode in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts waren insbesondere die Arbeiten von Wilhelm Flitner. Helga Luckas schreibt in ihrer Dissertation: „Mit der Anbindung des Methodenbegriffs an das ‚Grundphänomen von Erziehung' schränkt Flitner den Gegenstand auf den kulturrezeptiven Prozess ein. Erziehung wird zur Methode der Vermittlung kultureller Inhalte an die nachwachsende Generation, ihr Ergebnis wird Voraussetzung für den kulturproduktiven Prozess. Methode als kulturproduktiver Prozess wird in der pädagogischen Theoriebildung vernachlässigt. Flitner geht davon aus, dass Methode das Ergebnis der Bedingungen der geistig-geschichtlichen Realität ist. Die Bestimmung der Relation setzt folgerichtig die Konkretisierung ihrer Bedingungen voraus. Diese Annahme verhindert tendenziell die begriffliche Fassung von Methode. Die Gleichzeitigkeit von Bedingung und Relation wäre Voraussetzung, um die Eigenständigkeit der Relation zu erkennen" (Luckas 1994:173).

Kapitel VI

1 Die Gefahr von Deprofessionalisierungstendenzen ist zum Beispiel im Kontext der Einführung des multimedialen Lernens via Computer zu registrieren: Hier sollen etwa im Sprachenbereich formalisierte Experten-Laien-Beziehungen durch den Einsatz technischer Mittel substituiert werden, ohne dass empirisch geklärt worden ist, wie die jeweilige von der Experten-Laien-Beziehung bearbeitete Problemlösungsstruktur genau beschaffen ist und ob Probleme durch den Einsatz prinzipiell lösbar sind.

2 Das lenkt nochmals die Aufmerksamkeit auf die Hintergründe, warum das lebenslange Lernen auch im internationalen Vergleich auf einen solch großen Zuspruch gestoßen ist und warum die Erziehungswissenschaft von der Universalisierung dieser Maxime bislang noch nicht profitieren konnte. Der Wissenssoziologe Peter Weingart (1976) hat diesbezüglich aufzeigen können, dass die Forderung nach „lifelong learning" oder „education permanente" fast zum gleichen Zeitpunkt in einer Vielzahl von Ländern formuliert worden ist, wobei der eigentlich interessante Befund der ist, dass dies unabhängig vom Ausbau ihres jeweiligen Erwachsenenbildungssystems geschah. Die kulturelle Durchschlagskraft und die Orientierungsmacht des lebenslangen Lernens korrespondiert demnach nicht mit dem Ausbau der Erwachsenenbildungssysteme und der Zuständigkeit einer wissenschaftlichen Disziplin für dieses Thema, sondern hängt viel eher mit der allgemeinen Verwissenschaftlichungstendenz zusammen. Es macht einen substantiellen Unterschied, ob ein bestimmtes gesellschaftlich relevantes Thema im Fokus der öffentlichen Aufmerksam steht oder ein gesellschaftliche relevantes Problem, für das sich eine bestimmte Wissenschaft zuständig erklärt und über das kumulativ erzeugtes Wissen existiert, zum Gegenstand der professioneller Arbeit avanciert. Bisher haben sich die unterschiedlichsten Wissenschaften für das Thema „Lebenslanges Lernen" interessiert; so liegen soziologische, betriebswirtschaftliche, psychologische und pädagogischen Expertisen vor. Obwohl „lebenslanges Lernen" „lebensbegleitende Bildung" usw. zum angestammten Bereich der Erziehungswissenschaft zählen, ist es ihr bisher (noch) nicht gelungen, dieses in einer Weise aufzubereiten und sich anzueignen, dass es aus der Sicht der Gesellschaft als Gegenstand erscheint, der von nur einer wissenschaftlichen Disziplin verwaltet wird. Erst wenn dieser Schritt vollzogen ist, können vermutlich die systematische Generierung sowohl von Grundlagenwissen als auch von professionstauglichem Anwendungswissen und ein daraus erwachsender Gewinn für die Profession erwartet werden.

Literatur

Abbott, A. (1981): Status and Status Strain in the Professions. In: American Journal of Sociology, H. 6, S. 819-835

Abbott, A. (1988): The system of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago, London

Alheit, P./Tietgens, H. (1988): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Thesen und Antithesen. In: Schlutz/Siebert, a. a. O., S. 25-39

Alisch, C. (1990): Die Pädagogik: Mauerblümchen oder Nutzpflanze? Erfahrungen und Gedanken einer Pädagogin in der Wirtschaft. In: Wiegand, U., u. a. (Hrsg.): Weiterbildung – eine Aufgabe der Universität nach innen und außen. Bad Honnef, S. 66-74

Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.) (1990): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig

Apel, H. (1998): Umweltbildungsmanagement. In: Beyersdorf, M. u. a. (Hrsg.): Umweltbildung. Neuwied, S. 313-321

Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Ein Einblick in die Studie. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 315-324

Arnold, R. (1980): Illusion der Profession – Professionelle Illusionen der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 113-176

Arnold, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt/M.

Arnold, R. (1984): Weiterbildung als Profession. In: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz, H. 4, S. 2-6

Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Arnold, R. (1986): Der Berufspädagoge als Bildungshelfer und Qualifikator. Aspekte einer subjektorientierten Berufsbildung der Berufsbildner. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 44-59

Arnold, R. (1989): Deutungsnotstand und Technologiedefizit der Erwachsenenbildung. In: Report, H. 24, S. 3-15

Arnold, R. (1990a): Illusion der Profession – Professionelle Illusionen der Erwachsenenbildung. In: Kade u. a., a. a. O., S. 92-98

Arnold R. (1990b): Professionalisierung: Weiterkommen für Weiterbildner. Personalentwicklung im Betrieb muss auch die Mitarbeiter in der Weiterbildung erfassen. In: Weiterbildung, H. 4, S. 17-21

Arnold, R. (1990c): Unternehmenskultur – „Remythologisierung" betrieblicher Herrschaft oder „Wahrnehmung eines Ganzen"? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 6, S. 526-535

Arnold, R. (1991a) Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Arnold, R. (1991b): Ethische und instrumentelle Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel: GhK, S. 22-25

Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler

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

Arnold, R. (1997): Die Emergenz der Kognition. Skizze über Desiderata der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE,

Arnold, R./Hülshoff, T. (1981): Der Diplompädagoge mit dem Schwerpunkt Berufs- und Betriebspädagogik. Ausbildungs- und Berufssituation sowie curriculare Hypothesen für eine Neubegründung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, S.267-284

Arnold, R./Huge, W. (1990): Berufsrollen und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 10-14

Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schüßler, I. (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler

Arnold, R./Milbach, B. (1999): Professionalisierungswirkungen des Fernstudium Erwachsenenbildung. In: GdWZ, H. 3, S. 110-112

Arnold, R./Müller, H.-J. (1992): Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 36-41

Arnold, R./Siebert, H. (o.J.): Konstruktion und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Eine Thesendiskussion. Unveröff. Manuskr.

Arnold,R./Sievers, C. (1998): Das Projekt „Fernstudium Erwachsenenbildung". Auf dem Weg zu einer „Dual Mode University". In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Nr. 9.20.20.21

Ballauff, Th. (1958): Erwachsenenbildung – Sinn und Grenzen. Heidelberg

Balser, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart

Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn

Bauer, K.-O. (1997): Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim u. a.

Beck, U./Bonß, W. (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Frankfurt/M., S. 7-45

Becker, H. S./Carper, I. (1972): Elemente der Berufsidentifikation. In: Luckmann/Sprondel, a. a. O., S. 263-275. Original: The Elements of Identification with an Occupation. In: American Sociological Review 1956, S. 341-348

Beinke, L. (1986): Zur Professionalisierung in der Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung, H. 4, S. 186-190

Beinke, L. (1987): Begrenzung und Chancen der Professionalisierung. In: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik, H. 3, S. 11-14, H. 4, S. 12-14

Beinke, L./Arabin, L./Weinberg, J. (Hrsg.) (1980): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn: DVV

Beinke, L./Wiegand, U. (1991): Weiterbildung in der Wirtschaft durch Weiterbildner. In: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik, H. 1, S. 10-14

Berger, P. L./Luckmann, Th. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.

Bergmann, J. R. (1993): Alarmiertes Verstehen. Kommunikation in Feuerwehrnotrufen. In: Jung, Th./Müller-Doohm, P.: „Wirklichkeit" im Deutungsprozess. Frankfurt/M., S. 283-329

Bergs, M./Hollenstein, E./Kleiner, S. (1984): Weiterbildung sozialer Berufe. Professionalisierungskonzepte und Trägerinteressen. In: Neue Praxis, H. 1, S. 79-86

Blättner, B. (1998): Gesundheit lässt sich nicht lehren. Bad Heilbrunn

Blaschek, H. (1977): Zum Berufsbild des Erwachsenenbildners. In: Eggers, D./Steinbacher, F. (Hrsg.): Soziologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 194-215

Blau, P. M./Scott, W. R. (1971): Professionelle und bürokratische Orientierung in formalen Organisationen – dargestellt am Beispiel der Sozialarbeiter. In: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. München, S. 125-139

Blum, A. F./Rosenberg, L. (1968): Some Problems Involved in Professionalizing Social Interaction. The Case of Psychotherapeutic Training. In: Journal of Health and Social Behavior, H. 9, S. 72-85

Böttcher, W. (Hrsg.) (1996): Die Bildungsarbeiter, Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim u. a.

Brödel, R. (1990): Diplomstudium und Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Report, H. 25, S. 22-29

Brüggemeier, M. (1998): Controlling und Reformbestrebungen in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen: Erweiterung statt Rationalisierung der Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 41-55

Brugger, E. (1994): Professionalisierung in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In: Lenz, W. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München u. a., S. 177-189

Brunkhorst, H. (1992): Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke, a. a. O., S. 49-69

Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.) (1972): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart

Bucher, R./Strauss, A. (1972): Wandlungsprozesse in Professionen. In: Luckmann/Sprondel, a. a. O., S. 182-197. Original: Professions in Process. In: American Journal of Sociology 1961, S. 325-334

Buechter, K./Hendrich, W. (1996): Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Anspruch und Realität – Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. München

Buschmeyer, H. (1992): Entwurf einer theoretischen Grundlegung professionellen pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Report, H. 30, S. 11-22

Christ, B. (1995): Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, S. 168-170

Collins, R. (1990): Changing conceptions in the sociology of the professions. In: Torstendahl/Burrage, a. a. O., S. 11-23

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.

Conze, W. (1972): Beruf. In: Brunner/Conze/Koselleck, a. a. O., S. 490-507

Conze, W./Kocka, J. (Hrsg.) (1985): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Band 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart

Council for Cultural Co-Operation/Council of Europe: Workers in Adult Education. Their status, recruitment and professional training. Straßburg 1966

Cremer-Schäfer, H. (1985): Biographie und Interaktion. München

Daheim, H. (1967): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln, Berlin

Daheim, H., u. a. (1989): Wie ist die Verständigung möglich? Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren der beruflichen Fortbildung von Verwaltungsangehörigen. In: Beck/Bonß, a. a. O., S. 196-225

Dauber, H. (1980): Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Breloer, G., u. a. (Hrsg.) Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 113-176

Decker, F. (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. München

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Empfehlungen und Gutachten, Nr. 4. Tuttlingen
Deutscher Bildungsrat (1975): Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart
Dewe, B. (1982): Bildungsarbeit zwischen Aufklärung und Kompetenzenteignung. Bildungs- und professonstheoretische Überlegungen zur Handlungsstruktur in einem sozialpädagogischen Feld. In: Neue Praxis, H. 3, S. 240-261
Dewe, B. (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Frankfurt/M.
Dewe, B. (1990): Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 289-297
Dewe, B. (1991): Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen
Dewe, B. (1993): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim
Dewe, B. (1995): Das Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Informationen für Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in Sachsen-Anhalt, H. 2, S. 34-38
Dewe, B. (1996a): Professionelles Wissen von Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 37-43
Dewe, B. (1996b): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 714-757
Dewe, B./Ferchhoff, W. (1988): Was ist professionelles pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 95-103
Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen
Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. ([2]1995): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim, München
Dewe, B./Radtke, F.-O. (1989): Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Beck/Bonß, a. a. O., S. 46-71
DIE/DVV (1996): Kolloquium: Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 2, S. 33-34
Dieckmann, B. (1992): Zur Sozial- und Motivationskultur in Kursleitungstätigkeiten in West-Berliner Volkshochschulen. Ein Vergleich zweier Erhebungen aus den Jahren 1979 und 1990. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 343-346
Dirks, W./Knab, D. (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart
Dräger, H. (1975): Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871 – 1914. Stuttgart
Dräger, H. (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Band 1. Braunschweig
Dräger, H. (1997): Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: Ciupke, P., u. a. (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreißigacker. Essen, S. 29-48
Dräger, H./Günther, U. (1996): Stagflation der Professionstheorie durch Detailperfektionierung. In: Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt /M.: DIE, S. 44-49
Dräger, H./Günther, U./Waterkamp, D. (1994): Erkennen statt bewerten – Die doppelte Heraus-

forderung für die Erwachsenenbildung durch die Vereinigung der beiden deutschen Teilstaaten. Profession und Disziplin. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 98-105

Dröll, H. (1999): Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum vierten Bildungssektor. Bad Heilbrunn

Dyrda, K. (1986): Vom nebenberuflichen VHS-Kursleiter zum hauptberuflichen Weiterbildungslehrer. In: Volkshochschule im Westen, H. 4, S. 267-270

Ecclestone, K. (1993): Why do Teachers Have to Write Essays? Democratic Values in Professional Development. In: Adults Learning, H. 10, S. 269-271

Ecclestone, K. (1996): The Reflective Practitioner: Mantra or a Model for Emancipation? In: Studies in the Education of Adults, H. 2, S. 146-161

Effinger, H./Koerber, K. (1994): Sozialunternehmer, Freiberufler oder Bedienstete: Professionalisierung im intermediären Bereich. In: Neue Praxis, H. 1, S. 46-56

Eigenbrodt, J./Hafeneger, B. (1986): Jugendverbandsarbeit und Professionalisierung. Eine perspektivische Skizze. In: Deutsche Jugend, H. 11, S. 485-493

Erlinghagen, K./Vath, R. (1977): Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Eggers, Ph./Steinbacher, F. (Hrsg.): Soziologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a., S. 173-194

Faulstich, P. (1981): Hochschulausbildung für Erwachsenenbildner. In: Beinke, L./Arabin, L. (Hrsg.): Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt, S. 36-64

Faulstich, P. (1995): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. In: DVV-Magazin Volkshochschule, H. 4, S. 13-14

Faulstich, P. (1996a): Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 289-294

Faulstich, P. (1996b): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Boettcher, a. a. O., S. 50-80

Faulstich, P./Graeßner, G. (Hrsg.) (1995): Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung-Weiterbildung und weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland. Dokumentation. Bielefeld: AUE

Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim

Fejer, U. (1991): „... das Studium ist keine Ausbildung...!" Der Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und seine Berufsperspektiven am Beispiel Graz. Graz: Univ. (Diplomarbeit)

Fink, A. (1990): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Volkshochschulen. Darstellung der Diskussion auf der Grundlage der „Hessischen Blätter für Volksbildung" von 1960 bis heute. Marburg: Univ. (Diplomarbeit)

Fink-Jakob, A. (1996): Zum beruflichen Verbleib von Marburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 50-58

Forsyth, P.B./Danisiewicz, Th.J. (1985): Toward a Theory of Professionalization. In: Work and Okkupation, No. 1, S. 59-76

Franz-Balsen, A. (1995): Zwischen Katastrophenpädagogik und Angsttherapie. In: Akademie für Natur und Umwelt (Hrsg.): Tagungsband „Warum sind wir immer noch Barbaren?". Kiel

Franz-Balsen, A./Apel, H. (Hrsg.) (1995): Professionalität und Psyche. Einsichten aus der Klimabildung. Frankfurt/M.: DIE

Freidson, E. (1979): Der Ärztestand. Stuttgart
Freidson, E. (1986): A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge. Chicago
Freidson, E. (1988): Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge. Chicago
Friebel, H. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn
Friedenthal-Haase, M. (1991): Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung. Frankfurt/M.
Friedenthal-Haase, M. (1998): Personality and Biography in the History of Adult Education. Band II: Biographies of Adult Educators from Five Continents. Frankfurt/M.
Frischkopf, A. (1988): Veränderte Personalstruktur. Professionalität und Professionalisierung in der Weiterbildung. In: Schlutz/Siebert, a. a. O., S. 174-187
Fuchs-Brüninghoff, E. (1997): Professionalität und Bewusstsein. In: Meisel, a. a. O., S. 110-117
Führ, Ch. (1998): Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Führ, Ch./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 4. München, S. 1-24
Fuhr, R. (1980): Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschultem Lernen. In: Die Deutsche Schule, H. 11, S. 668-674
Fuhr, Th. (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Furck, C.-L. (1997): Der Weg zum Diplomstudiengang „Erziehungswissenschaft". In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 197-204
Geiger, Th. /hrsgg. von J. Weinberg (1984): Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung. Bad Heilbrunn
Geißler, K. A. (1994): Erwachsenenbildung zwischen Geld und (Zeit-)Geist. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Köln, S. 103-123
Geißler, H. (1995) (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied u. a.
Geißler, H. (1997): Von der linearen zur reflexiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 207-214
Gent, B. van (1995): Painters and Adult Educators. Two Comparable Cases of Professionalisation in the Netherlands. In. International Journal of University Adult Education, H. 3, S. 1-18
Gerhard, R. (1985): Professionalisierung in der Weiterbildungs-/Berufsentwicklungsstrategie oder theoretischer Ansatz zur Erklärung der Entwicklung akademischer Berufe? In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen: Univ., S. 209-228
Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.
Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, München
Gieseke, W. (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke u. a., a. a. O., S. 11-27
Gieseke, W. (1989a): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Univ.
Gieseke, W. (1989b): Professionalisierungsprobleme in einem nichtprofessionellen Beruf. In: Hoerning, E. M./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 112-119
Gieseke, W. (1990a): Professionalisierungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 1-16

Gieseke, W. (1990b): Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung. Folgerungen aus empirischen Arbeiten über die Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Report, H. 25, S. 30-38
Gieseke, W. (1992): Die „Wenden" im Spiegel der Professionsgeschichte. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Person und Sache. Bad Heilbrunn, S. 23-33
Gieseke, W. (1994a): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek, S. 282-313
Gieseke, W. (1994b): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 372-383
Gieseke, W. (1994c): Die Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. In: Bildung und Erziehung, H. 4, S. 365-381
Gieseke, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe/Helsper, a. a. O, S. 678-713
Gieseke, W. (1997): Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 273-284
Gieseke, W./Foschepoth, J./Länge, T.W./Menke, B. (1997): Aspekte der Berufsbilder „Erwachsenenbildner – Erwachsenenbildnerin". In: Meisel, a. a. O., S. 21-32
Gieseke, W., u. a. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn
Gildemeister, R. (1983): Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Darmstadt
Gildemeister, R./Robert, G. (1980): Widersprüche in der Berufsrolle und Probleme der Weiterbildung in sozialen Berufen. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt u. a., S. 260-277
Goode, W. J. (1960): Encroachment, Charlatanism and the Emerging Profession: Psychology, Sociology and Medicine. In: American Sociological Review, H. 6, S. 902-914
Goode, W. J. (1973): Explorations in social theory. London, Toronto
Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1996): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996
Gruber. E. (1991): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Literaturbericht. In: Gruber, E./Lenz, W.: Berufsfeld Erwachsenenbildung. München
Hacker, I./Olzog, G. (Hrsg.) (1990 ff.): Deutsches Handbuch der Erwachsenenbildung (Loseblattsammlung). München
Hafeneger, B. (1989): Zur Geschichte der Professionalisierung in der Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, H. 12, S. 542-550
Harney, K. (1997a): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen/Luhmann, a. a. O., S. 94-114
Harney, K. (1997b): Normung der Qualität in der betrieblichen Weiterbildung: Zwischen betrieblich-organisatorischer und professioneller Handlungslogik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S.185-208
Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.) (1987): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien. Frankfurt/M. u. a.
Harney, K./Markowitz, J. (1987): Geselliger Klientelismus. Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: Harney/Jütting/Koring a. a. O., S. 305-357
Harney, K./Kade, J. (1990): Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographisches Programm. Generationslage und Betriebserfahrung am Beispiel von In-

dustriemeistern. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaften. Opladen, S. 211-224
Harney, K./Nittel, D. (1995): Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H. H./ Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 332-358
Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann/Sprondel, a. a. O., S. 36-52
Heid, H. (1987): Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Internationale Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Forschung, H. 2, S. 225-251
Heinemeier, S. (1991): Zeitstrukturkrisen. Biographische Interviews mit Arbeitern. Opladen
Henningsen, J. (1958): Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Heidelberg
Hesse, H. A. (1972): Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart
Hix, B. (1996): Fragen aus der Sicht einer VHS-Leiterin. In: Otto a. a. O., S. 42-46
Hoerning, K. H./Knicker, Th. (1981): Soziologie des Berufs. Hamburg
Homfeldt, H. G. u. a. (Hrsg.) (1999): Qualitativ-empirische Forschung in der sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung. Trier
Hommerich, Ch. (1984): Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt/M. u. a.
Honigsheim, P. (1931): Jugend-, Erwachsenen- und Volksbildung in Rheinland und Westfalen. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.) (1991): Paul Honigsheim – Orientierung in der Moderne. Bad Heilbrunn
Hornstein, W./Lüders, Ch. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 749-769
Huether, J. (1984): Notwendigkeiten und Begründungen für eine Professionalisierung in medienpädagogischen Handlungsfeldern. In: Bildung und Erziehung, H. 4, S. 409-417
Hughes, E. C. (1952): The Sociological Study of Work: An Editorial Foreword. In: American Journal of Sociology, S, 423-426
Hughes, E. C. (1984, Orig. 1971): The Sociological Eye. Selected Papers. London
– The Study of Occupations. S. 283-297
– Work and Self. S. 338-347
– Professions. S. 374-386
– Is Education a Discipline? S. 408-416
Hull, C./Cohen, D. (1991): The Survival of the Fittest? The Professionalisation of Adult Continuing Education. In: Adults Learning, H. 1, S. 11-12
Illich, I., u. a. (1979): Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Hamburg
Jütting, D. H. (1984): Die Diplompädagogen der Erwachsenenbildung. Bericht über eine Untersuchung zur Studien- und Berufssituation von Absolventen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung (o. O.)
Jütting, D. H. (1987): Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. Ein Literatur- und Forschungsbericht. In: Harney/Jütting/Koring, a. a. O., S. 1-58
Jütting, D. H. (1992): Zwischen Ehrenamtlichkeit und Professionalität. Zur MitarbeiterInnenfrage in Kirche und Sport. Münster: Institut für Sportkultur und Weiterbildung
Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn

Kade, J. (1986): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 789-808
Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3, S. 391-408
Kade, J. (1994): Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: Krüger/Rauschenbach, a. a. O., S. 147-162
Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen/Luhmann, a. a. O., S. 30-70
Kade, J./Nittel, D. (1995): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg-): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 195-206
Kade, J./Nittel, D. (1997): Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, S. 618-631
Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Baacke, D. (Hrsg.): Grundriss der Pädagogik. Stuttgart u. a., S. 101-108
Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen
Kade, J., u. a. (1990): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M.: PAS/DVV
Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn
Kade, S. (1994): Altersbildung. Band 1: Lebenssituation und Lernbedarf. Band 2: Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: DIE
Kairat, H. (1969): „Professions“ oder „Freie Berufe“? Berlin
Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1992): Leitlinien für Qualifikation und Einstellung von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Katholischen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, H. 3, S. 163-166
Keiner, E., u. a. (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 803-825
Kerndter, F. (1982): Von der Professionalisierung des Nebenberufs. Probleme der Aus- und Fortbildung von Sprachkursleitern in der Weiterbildung. In: Borbein, V. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Weiterbildung. München u. a., S. 160-174
Kilian, V. (1984): Englischunterricht an Volkshochschulen. Zur Geschichte der Diskussion um die Ziele des Englischunterrichts an Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.
Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. München 1985
Klatetzki, T. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld
Klein, R. (1998): Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende. In: Klein/Reutter a. a. O., S. 115-131
Klein, R./Reutter, G. (1998): Lernen ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
Klemm, U. u. a. (1990): Bildungsgesamtplan ‘90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim

Knoll, J. H. (1984): Professionalisierung in Lehr-, Erziehungs- und Sozialberufen. In: Bildung und Erziehung, H. 4, S. 355-364
Knopf, W. (Hrsg.) (1985): Erwachsenenbildung als Beruf. Tagungsbericht. Graz: Univ.
Körber, K./Effinger, H. (1995): Professionalisierung von personenbezogenen Dienstleistungen in intermediären Organisationen. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 342-347
Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (1973): Gutachten Volkshochschule. Köln
Koring, B. (1987a): Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluss an Oevermann. In: Harney/Jütting/Koring, a. a. O., S. 338-400
Koring, B. (1987b): Überlegungen zur Erforschung des Lehrhabitus in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung, H. 2, S. 81-97
Koring, B. (1988): Professionalisierung der Erziehungswissenschaft? Untersuchungen zur Permanenz des Theorie-Praxis-Problems. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung, H. 1-2, S. 39-86
Koring, B. (1989): Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 771-788
Koring, B. (1990a): Erziehungswissenschaft im Medium des Praxiskontakts. Folgen und Probleme aus professionstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 1, S. 72-90
Koring, B. (1990b): Professionalisierungsdiskussion und Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Report, H. 25, S. 10-21
Koring, B. (1990c): Richtungen der Erziehungswissenschaft unter professionstheoretischem Aspekt. Von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Internationale Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Forschung, H. 1, S. 105-127
Koring, B. (1990d): Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 259-273
Koring, B. (1992a): Bildungsprozesse und pädagogische Tätigkeit als Probleme der Ausbildung. In: Pädagogische Rundschau, H. 3, S. 297-303
Koring, B. (1992b): Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke, a. a. O., S. 171-199
Koring, B. (1992c): Methode und Professionalität in Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, H. 2, S. 371-378
Koring, B. (1993a): Forschung und Praxisbezug als Aufgaben der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Broedel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation. Hannover: Univ., S. 300-316
Koring, B. (1993b): Takt, Methode und Professionalität in der Pädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag, H. 3, S. 226-232
Koring, B. (1997): Zur Profilierung der Studienrichtung Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Diplomstudiengang. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 12-19
Kraimer, K. (1999): Sozialpädagogisches Fallverstehen, professionelles Handeln, Forschungswerkstatt. In: Homfeldt u. a., a. a. O., S. 15-42
Krieg, B. (1982): „Eingehüllte Rationalität" und pädagogische Praxis. Eine Studie zu Gegenstand und Methode erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung. Frankfurt/M.
Krobbach, H. (1998): Die Odyssee zum Eigenbetrieb. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 86-93
Krüger, H. H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München

Küchler, F. von (1995): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M.: DIE
Küchler, F. von/Kade, S. (Hrsg.) (1992): Erwachsenenbildung im Übergang. Frankfurt/M.: PAS/DVV
Küchler, F. von/Meisel, K. (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE
Künzel, K. (1984): Wie geht es weiter mit der Weiterbildung? Notizen zum „Beruf" heutiger Erwachsenenpädagogik. In: Report, H. 14, S. 85-112
Künzel, K. (1984): Wie geht es weiter mit der Weiterbildung? Notizen zum „Beruf" heutiger Erwachsenenpädagogik. In: Report, H. 14, S. 85-112
Künzel, K. (1998): Unbestimmtheit als professionelle Bewährungsprobe. DiplompädagogInnen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Köln
Kuhlenkamp, D. (1984): Die Weiterbildungsgesetze der Länder. Analysen, Dokumente, Materialien. Frankfurt/M.: PAS/DVV
Kurtz, Th. (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Opladen
Lachmund, J. (1987): Die Profession, der Patient und das medizinische Wissen. Von der kurativen Medizin zur Risikoprävention. In: Zeitschrift für Soziologie, H., 5, S. 353-366
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. Soest
Langewiesche, D.: Erwachsenenbildung. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 5: 1929 – 1945. München, S. 337-370
Larson, M. S. (1990): In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid. In: Torstendahl/Burrage, a. a. O., S. 24-50
Lenzen, D. (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese. Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehugnswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen/Luhmann a. a . O., S. 228-247
Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M.
Leunig, R. (1988): Zur Rolle der Pädagogen in der Erwachsenenbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunft der Weiterbildung. Bonn, S. 157-174
Liebl, P. (1991): Die französische Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE
Lochner, P. N. (1975): The Non Fee and Low Fee Legal Practice of Private Attorneys. In: Law and Society Review, H. 9, S. 431-473
Lubove, R. (1973): The Professional Altruist. The Emergence of Social Work as a Career, 1880 – 1930. New York
Luckas, H. (1994): Die Reflexionsstruktur von Methode in Schule und Weiterbildung. Bad Heilbrunn
Luckmann, Th./Sprondel, W. M. (Hrsg.) (1972): Berufssoziologie. Köln
Lüders, Ch. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzepts des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim
Luethi, P. (1990): Soll Elternbildung ehrenamtlich gemacht werden, oder ist die Professionalität erwünscht? In: Elternbildung, H. 75, S. 1-8
Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Neuwied, S. 21-43
Luhmann, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen/Luhmann, a. a. O., S. 11-29

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1976): Ausbildung und Professionen. Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung. In: Haller, H. D./Lenzen, D. (Hrsg.): Lehrjahre in der Bildungsreform. Stuttgart 1976, S. 247 ff.
Mader, W. (1980): Max Scheler. Reinbek
Mader, W. (1983): Lernen oder heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E.: Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, S. 184-200
Mader, W. (1984): Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Stuttgart
Mader, W. (Hrsg.) (1990): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen
Mader, W./Weymann, A. (1975): Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
March, I. G. (Hrsg.) (1991): Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven. Wiesbaden
Marshall, T. H. (1939) The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy. In: The Canadian Journal of Economic and Political Science, H. 5, S. 325-340
McClelland, Ch. E. (1990): Escape from Freedom? Reflections on German professionalization, 1870 – 1993. In: Torstendahl/Burrage, a. a. O., S. 97-113
Meisel, K. (1984): Erwachsenenbildung mit Ausländern. Pro und contra Entprofessonalisierung und Entinstitutionalisierung. In: Griese, H. M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Leverkusen, S. 163-175
Meisel, K. (1993): Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Frankfurt/M.: DIE
Meisel, K. (Hrsg.) (1997): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE
Meisel, K., u. a. (1994): Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn
Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied
Merk, R. (1994): Professionalisierung von Bildungseinrichtungen durch ein unternehmerisches Selbstverständnis. In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, H. 1, S. 21-27
Merrill, B./Hill, St. (1998): APEL, Access and Learning. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. IV, S. 21-24
Michel-Schwartze, B. (1994): Die Fortbildungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit und ihre pädagogischen Konsequenzen. Frankfurt/M.
Microsoft Encarta '97 (1998): Enzyklopädie. Ein umfassendes Multimedia-Nachschlagewerk. Berlin
Miege, J. (1996): Individualisation et risque identitaire chez les formateurs d'adultes. In: Education Permanente (Frankreich), H. 129, S. 47-59
Millerson, G. (1964): The Qualifying Association. A Study in Professionalization. London
Mok, A. L. (1969): Alte und neue Professionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, S. 770-780
Montagna, P. D. (1969): Professionalization and Bureaucratization in Large Professional Organizations. In: The American Journal of Sociology, H. 2, S. 138-145
Müller, C. W. (1988): Wie Helfen ein Beruf wurde – Zur Professionalisierung von Berufen der Sozialen Arbeit. In: Gieseke u. a., a. a. O., S. 133-155
Münch, R. (1984): Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt/M.

Murphy, R. (1990): Proletarianization or bureaucratization: the fall of the professional? In: Torstendahl/Burrage, a. a. O., S. 71-96
Nieke, W. (1978): Der Diplompädagoge. Gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektiven. Weinheim, Basel
Nittel, D. (1989): Report: Alternsforschung. Frankfurt/M.: PAS/DVV
Nittel, D. (1990): Ein Arbeitsleben in Paradoxien. Wovon Supervision mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern an Volkshochschulen ausgehen sollte. In: Fuchs-Brüninghoff, E., u. a.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV, S. 47-63
Nittel, D. (1991a): Report: Biographieforschung. Frankfurt/M.: DIE
Nittel, D. (1991b): Berufliche Alltagsprobleme von hauptberuflich tätigen Volkshochschul-Mitarbeiter/-innen: Fixpunkt und möglicher Gegenstand einer Supervision in der Erwachsenenbildung. In: Lippenmeier, N. (Hrsg.): Das Alltägliche in der Supervision, das Außergewöhnliche und der Wertehimmel. Kassel, S. 113-143
Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim
Nittel, D. (1994a): Professionelle Paradoxien im erwachsenenpädagogischen Handeln. In: Verband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Handbuch Weiterbildung. Düsseldorf, S. 414-435
Nittel, D. (1994b): Projekt „Lebensverläufe von in der Wirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogen" – Eine interdisziplinär angelegte Fallstudie. In: Bios, H. 2, S. 270-277
Nittel, D. (1995a): Erwachsenenbildung – „die unentschiedene Profession"? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 35-45
Nittel, D. (1995b): Die Relevanz des erziehungswissenschaftlichen Studiums im Professionalisierungsprozess von Erwachsenenpädagogen. Ein biographieanalytischer Werkstattbericht aus einem laufenden Projekt. In: Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 105-112
Nittel, D. (1996a): Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 731-750
Nittel, D. (1996b): Weiterbildungsverhalten und Berufsbiographie. Einige Befunde und ein methodologischer Zwischenruf. In: Report, H. 37, S. 11-12
Nittel, D. (1997a): Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildner/innen. In: Der Pädagogische Blick. H. 3, S. 141-150
Nittel, D. (1997b): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung? Votum zugunsten eines „einheimischen" Begriffs. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163-184
Nittel, D. (1997c): „... die pädagogische Idee der Benachteiligung 'rüberbringen, da hab ich gedacht, da steh' ich voll dahinter." Die Entwicklung der Benachteiligtenförderung in Mecklenburg-Vorpommern 1991-1996. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.): Berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher in Mecklenburg-Vorpommern. Frankfurt/M., S. 30-51
Nittel, D. (1998a): Professionelle Handlungsstile und berufsbiographische Etablierungsstrategien von selbständig tätigen ErwachsenenpädagogInnen. Eine empirische Studie auf der Basis von drei Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Eine Projektskizze. Unveröff. Manuskript) Dortmund

Nittel, D. (1999a): Was macht professionelles pädagogisches Handeln in der (modernen) Erwachsenenbildung ‚erfolgreich'? In: Päd.Forum 1999, H. 27, S. 53-59
Nittel, D. (1999b): Ein Lehrstück über die Beziehung von Profession und Organisation in der Erwachsenenbildung. Teilnehmerorientierung versus Kundenorientierung. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied
Nittel, D./Marotzki, W.(Hrsg.) (1996): Lernstrategien und Subjektkonstitution. Der Weg eines Erwachsenenpädagogen in die Privatwirtschaft. Weinheim
Nittel, D./Weigl, B./Wagner, B.: Umwege – Schleichwege – Königswege? Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. In: Homfeldt u. a., a. a. O., S. 97-137
Nolda, S. (Hrsg.) (1996a): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
Nolda, S. (1996b): Interaktion und Wissen. Frankfurt/M.: DIE
Nolda, S. (1999): Qualität und Empirie in der Erwachsenenbildung. In: Report, H. 43, S. 23-32
Nuissl, E. (1995): Wirtschaftlichkeit und Professonalität. Zur veränderten Berufssituation von erwachsenenpädagogisch Tätigen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 6, S. 25-27
Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995 ff. In: Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 23-34
Nuissl, E. (1997): Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation. In: Meisel, a. a. O., S. 13-20
Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt/M.: DIE 1993
Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft
Oevermann, U. (1978): Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/M. (Manuskript)
Oevermann, U. (1979): Struktureigenschaften Pädagogischer Interaktion. Frankfurt/M. (Vortragsmanuskript)
Oevermann, U. (1981): Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Berlin: FU (Vortragsmanuskript)
Oevermann, U. (1988): Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlichter Identitätsformation. In: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen, S. 243-286
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 70-182
Olfert, K./Steinbuch, P. A. ([5]1993): Personalwirtschaft. Ludwigshafen
Otto, V. (1986): Vom Nebenamt zum Hauptberuf: Veränderungen der Mitarbeiterstruktur. In: Volkshochschule im Westen, H. 4, S. 239-242
Otto, V. (1988): Ende der Professionalisierung? Jahrestagung der DGfE/Kommission Erwachsenenbildung. In: AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, H. 1, S. 77-78
Otto, V. (1996): Berufspositionen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 307-314
Otto, V. (Hrsg.) (1997): Professionalität ohne Profession: Kursleiterinnen und Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn: DVV
Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hrsg.) (1976ff.): Selbststudienmaterialien (SESTMAT). Bonn
Pätzold, G. (1997): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752 – 1996. Köln u. a.

Papaioannou, S. (1997): Erwachsenenbildung in Griechenland. Frankfurt/M.: DIE
Parsons, T. (1964): Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: Rüschemeyer, D. (Hrsg.): Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied, S. 160-179
Parsons, T. (1965): Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In: König, R./Tönnesmann, M. (Hrsg.): Probleme der Medizin. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 3, S. 10-57
Parsons, T. (1968a): Professions. In: Sills, D. L. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social Sciences, Bd. 12. New York, S. 536-546
Parsons, T. ([2]1968b): The Professions and Social Structure. In: Social Forces (1939). S. 457-467
Peters, R. (1990): Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: Mader, a. a. O., S. 264-294
Peters, R. (1997): Thesen zur Frage von ‚Professionalisierung – Entprofessionalisierung' der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 193-206
Peters, S. (1998): Chancen pädagogischer Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Einleitende Aspekte. In: dies. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld, S. 9-29
Peters, R./Schrader, J. (1996): Bremer Weiterbildner auf dem Arbeitsmarkt. In : Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M.: DIE, S. 59-69
Pöggeler, F. (Hrsg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.
Raapke, H.-D. (1998): Erwachsenenbildung. In: Führ, Ch./Furch, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 6: 1945 bis zur Gegenwart. München, S. 549-584
Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können. Grundlagen zur wissenschaftlich orientierten Lehrerbildung. Opladen
Rauschenbach, Th. (1985): Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagogen zwischen arbeitsmarktstatistischer Wirklichkeit, öffentlicher Meinung und Arbeitsmarktwirklichkeit. In: bag-mitteilungen H. 25, S. 31-36
Rauschenbach, Th. (1992): Sind nur Lehrer Pädagogen? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 1-11
Rauschenbach, Th. (1994): Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: Krüger/Rauschenbach, a. a. O., S. 275-294
Rauschenbach, Th. (1993a): Diplom-Pädagoginnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 5-18
Rauschenbach, Th. (1993b): Soziale Berufe im Umbruch. In: Sozialmagazin, H. 4, S. 1-11
Reim, Th. (1993): Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Unterstützung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiographischer Interviews. Kassel: Univ. (Dissertation)
Reim Th./Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. In: Jacob, G./Wensierski, H.-J. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Zum Verhältnis von qualitativer Sozialforschung und pädagogischem Handeln. Weinheim, München
Reischmann, J. (1995): Lernen „en passant" – die vergessene Dimension. Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 200-204
Reuter, L.-R. (1983): Professionalisierungsbedarf und Professionalisierungssituation für pla-

nerische und administrative Funktionen im pädagogischen Bereich. In: Dietrich, R. (Hrsg.): Pädagogische Handlungskompetenz. Paderborn, S. 162-180
Riemann, G. (1997): Beziehungsgeschichte, Kernprobleme und Arbeitsprozesse in der sozialpädagogischen Familienberatung. Kassel
Rohlmann, R. (1991): Im Dienst der Volksbildung. Frankfurt/M.
Rommel, S. (1993): Kursleiter-Bildung. Grundlagen und Handlungsansätze. Stuttgart: VHS
Rosenstock. E. (1922): Die Ausbildung des Volksbildners. In: Die Arbeitsgemeinschaft, H. 3, S. 72-90
Rüschemeyer, D. (1972): Ärzte und Anwälte. Bemerkungen zur Theorie der Professionen. In: Luckmann/Sprondel, a. a. O., S. 169-181
Rüschemeyer, D. (1980): Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. In: Geschichte und Gesellschaft, H. 3, S. 311-325
Rüschemeyer, D. (1972): Ärzte und Anwälte. Bemerkungen zur Theorie der Professionen. In: Luckmann/Sprondel, a. a. O., S. 169-181
Sagebiel, J. B. (1993): Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Berlin: TU (Dissertation)
Saks, M. (1983): Removing the Blinkers? A Critique of Recent Contributions to the Sociology of Profession. In: The Sociological Review, H. 1, S. 1-21
Sarfatti-Larson, M. (1977): The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley u. a.
Schach, B. (1987): Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel eines Volksschullehrers. Berlin
Schäffer, D. (1989): Professionelle Kompetenz oder bloßer Habitus? Konstitution und Struktur therapeutischen Handelns in Prozessen wildwüchsiger Professionalisierung. In: Hoerning, E. M./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 129-136
Schäffter, O. (1985): Die ‚neuen Selbständigen'. In: Volkshochschule im Westen, H. 4, S. 223-227
Schäffter, O. (1987): Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn, S. 147-171
Schäffter, O. (1988a): Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern in der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: Gieseke u. a., a. a. O., S. 76-117
Schäffter, O. (1988b): Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 104-110
Schäffter, O. (1990): Pädagogische Experten aus eigenem Recht? Überlegungen zur Normativität der Erwachsenenbildungspraxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S.304-312
Schäffter, O. (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht. Frankfurt/M.: DIE
Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
Scheibe, W. (1975): Weimarer Republik 1919-1933. In: Pöggeler a. a. O., S. 69-77
Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u. a.
Scherer, A. (1988): Zur Professionalisierbarkeit freier erwachsenenpädagogischer Tätigkeit am Beispiel der Ostwestfalen-Studie. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 111-117
Schick, M./Wittwer, W. (1992): Lehr- und Wanderjahre für Weiterbildner. Stuttgart

Schiersmann, Ch. (1997): Veränderung von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-Report, H. 47, S. 61-74
Schiersmann, Ch. (1988): Stand und Perspektiven der Professionalisierungsforschung. In: Schlutz/Siebert, a. a. O., S. 257-278
Schiersmann, Ch. (1990): Veränderung von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 283-288
Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
Schlutz, E. (1988): Wissenschaft ohne Adressaten? Einleitende Überlegungen zum Zusammenhang von Professionalisierung und Wissensproduktion. In: Schlutz/Siebert, a. a. O., S. 7-24
Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.) (1988): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Jahrestagung 1987 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bremen: Univ.
Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, S. 60-80
Schmitz, E./Bude, H./Otto, C. (1989): Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung". In: Beck/Bonß, a. a. O., S. 122-148
Schorr, K. E. (1987): Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: Harney/Jütting/Koring, a. a. O., S. 276-304
Schrader, J. (1998): Lehrende in der Weiterbildung. Bildungspolitische Positionen und empirische Befunde zum lebenslangen Lernen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 73-87
Schütze, F. (1984): Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision. Versuch einer systematischen Überlegung. In: Lippenmeier, N. (Hrsg.): Beiträge zur Supervision, Band 3. Kassel, S. 262-384
Schütze, F. (1987): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Berlin, New York, S. 520-553
Schütze, F. (1988): Professional Schools: ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK? Kassel
Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke, a. a. O., S. 132-170
Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 183-275
Schulenberg, W. (1972): Erwachsenenbildung als Beruf. In: Schulenberg, W. u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 7-23
Schulze-Krüdener, J. (1996): Berufsverband und Professionalisierung. Eine Rekonstruktion der berufspolitischen Interessenvertretung von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. Trier: Univ. (Dissertation)
Schulze-Krüdener, J. (1997): „Nichts ist sicher, aber vieles ist möglich." Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der Pädagogische Blick, H. 2, S. 88-101
Schwab, H. (1991): Organisationsentwicklung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. In: Klattenhoff, K. (Hrsg.): Bildung als Aufklärung. Oldenburg, S. 305-331
Schwänke, U. (1988): Der Beruf des Lehrers. Professionalität und Autonomie im historischen Prozess. Weinheim, München

Seitter, W. (1997): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Harney, K., u. a. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen, S. 85-102
Siebert, H. (1988): Studiengänge für Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. In: Report, H. 21, S. 81-84
Siebert, H. (1990): Von der Professionalisierung zur Professionalität? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 283-288
Siebert, H. (1995a): Professionalisierung, Professionalität und Berufsethik. In: Jagenlauf, M., u. a. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied u. a., S. 329-342
Siebert, H. (1995b): Professionalität und Professionalisierung. In: Gnahs, D., u. a.: Dokumentation der Anhörung zur Novellierung des Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung in Niedersachen am 18. und 19. März 1995. Hannover, S. 78-88
Siebert, H. (1996): Von der Professionalisierung zur Professionalität? Weinheim
Sievers, C. (1998): Erwachsenenpädagogische Zusatzstudiengänge als Zukunftsmodell? Erfahrungen mit dem Fernstudium Erwachsenenbildung an der Universität Kaiserslautern im Vergleich zu anderen erwachsenenpädagogischen Qualifizierungsangeboten. In: Peters, S. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld, S. 143-160
Skripski, B. (1994): Professionalisierung, Flexibilisierung und Geschlecht. Zur Neukonstitution des Geschlechterverhältnisses im Berufsentwicklungsprozess der Weiterbildung. In: Report, H. 34, S. 100-105
Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
Steinbach, G. (1998): Volkshochschule – vom Amt zum Eigenbetrieb. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 94-97
Stichweh, R. (1987): Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Harney, K., u. a. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., Bern, S. 210-275
Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke, a. a. O., S. 36-48
Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/M.
– Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. S. 278-336
– Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. S. 362-378
– Berufsbeamtentum und öffentlicher Dienst als Leitprofession. S. 379-392
Stichweh, E. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 41-69
Strauss, A. (1985): Work and the Division of Labor. In: The Sociological Quarterly, H. 1, S. 1-19
Strunk, G. (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn
Strzelewicz, W., u. a. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
Sutherland, E. (1937): The Professional Thief: Written by a Professional Thief. Chicago
Svensson, L. G. (1990): Knowledge as a professional resource. Case stuzdies of architects and psychologists at work. In: Torstendahl/Burrage, a. a. O., S. 51-78
Taschwer, U. (1996): Wissen über Wissenschaft. Chancen und Grenzen der Popularisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In: Nolda (Hrsg.), a.a.O., S. 65-99

Tenorth, H.-E. (1984): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des 'Allgemeinen' in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 49-68
Tenorth, H.-E. (1987): Professionalisierung pädagogischer Arbeit, Suchbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: Harney/Jütting/Koring, a. a. O., S. 536-560
Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 809-824
Tenorth, H.-E. (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim, S. 81-97
Tenorth, H.-E. (1992): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Benner, D., u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, S.124-140
Tenorth, H.-E. (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger/Rauschenbach, a. a. O., S. 17-28
Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung, Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 205-223
Thomssen, W. (1980): Deutungsmuster. Eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewusstsein. Darmstadt, S. 358-373
Tietgens, H. (1959): Gedanken zu einer Studienreform. In: Die neue Gesellschaft, H. 3, S. 197-204
Tietgens, H. (1962a): Ausbildung für hauptberufliche Leiter und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 456-461
Tietgens, H. (1962b): Warum hauptberufliche Mitarbeiter? In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 255-258
Tietgens, H. (1962c): Die Volkshochschule und ihre Mitarbeiter. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 62. Oberhausen, S. 7-12
Tietgens, H. (1965): Zur Ausbildung hauptberuflicher Mitarbeiter in den Volkshochschulen. In: Volkshochschule im Westen, H. 1, S. 8-12
Tietgens, H. (1972): Professionalisierung. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Frankfurt/M.: PAS/DVV, Bl. 21.001
Tietgens, H. (1973): Tätigkeitsfelder innerhalb der Erwachsenenbildung. In: Pinkerneil, D. (Hrsg.): Alternativen. Die Berufsaussichten des Geisteswissenschaftlers außerhalb der Schule. Kronberg, S. 139-152
Tietgens, H. (1976): Zum Berufsbild der Mitarbeiter an Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 99-107
Tietgens, H. (1979): Studiengänge und Berufseinführung aus der Sicht der Volkshochschulen. In: Volkshochschule im Westen, H. 1, S. 8-11
Tietgens, H. (1983): Mitarbeiter an Volkshochschulen. Frankfurt/M.: PAS/DVV
Tietgens, H. (1985): Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 597-612
Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Tietgens, H. (1987): Vorbemerkungen. In: Wittpoth, a. a. O., S. 9-15
Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke u. a., a. a. O., S. 28-75
Tietgens, H. (1990a): Anmerkungen zur neuen Hauptberuflichkeit. In: Volkshochschule, H. 3, S. 7-8

Tietgens, H. (1990b): Interpretationswerkstätten zur Fortbildung. In: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter (Loseblattsammlung). Frankfurt/M.: PAS/DVV, Bl. 24.111
Tietgens, H. (1990c): Studium, Profession, Beruf und Berufung. In: Strunk. G. (Hrsg.): Mündigkeit der Christen – Zukunft der Kirche. Darmstadt, S. 169-172
Tietgens, H. (1991): Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W., u. a. (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel: GhK, S. 107-114
Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn
Tietgens, H. ([7]1994): Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. Nürnberg: BfA
Tietgens, H. (1997): Erwachsenenbildung: Volkshochschulen, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten. In: Krüger, H. H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Opladen, S. 125-140
Tietgens, H./Gieseke, W. (1981) Forschungsinnovationen für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 190-206
Torstendahl, R./Burrage, M. (Hrsg.) (1990): The Formation of Professions. London u. a.
Vath, R. (1975): Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Regensburg: Univ. (Dissertation)
Wächter, H./Metz, Th. (Hrsg.) (1995): Professionalisierte Personalarbeit? Perspektiven der Professionalisierung des Personalwesens. München
Weber, M. (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe, erster Halbband. Köln, Berlin
Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Couples Systems. In: Administration Science Quarterly, H. 1, S. 1-19
Weinberg, J. (1988): Ende der Professionalisierung: neue Aufgaben und Anforderungen an den Erwachsenenbildner? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunft der Weiterbildung. Bonn, S. 175-194
Weinberg, J. (1990): Hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter in den Volkshochschulen der Bundesrepublik. In: Volkshochschule, H. 3, S. 9-10
Weinberg, J. (1992): Professionalität und Forschung für die Weiterbildung. Grundorientierungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4-9
Weinberg, J. (1997): Professionalisierung – Entprofessionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, K., u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE, S. 191-192
Weingart, P. (1975): Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen. Zur Begründung der Notwendigkeit der Weiterbildung. In: Neue Sammlung 1975, Sonderheft 7, S. 96-114
Weingart, P (1976): Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt/M.
Weitsch, E. (1926): Lehrerfrage der Volkshochschule. Freie Volksbildung. Neue Folge des „Archivs für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 237-243
Weniger, E. (1952): Volksbildung als Beruf. In: ders.: Die Eigenständigkeit in Theorie und Praxis. Weinheim, S. 511-520
Wersebe, I. von (1978): Demokratisierung durch Professionalisierung? Zum Konzept der funktionalen Partizipation. In: Zeitschrift für Soziologie, H: 2, S. 152-174
Weymann, A. (1976): Politische Sozialisation von Erwachsenen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München, S. 325-382

Wilensky, H.L. (1972): Jeder Beruf eine Profession. In: Luckmann/Sprondel, a. a. O., S. 198-218
Wittpoth, J. (1987): Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Wittpoth, J. (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen/Luhmann, a. a. O, S. 71-93
Wittwer, W. (1995): Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: Arnold, R., u. a. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 334-342
Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.
Wollenberg, J. (1992): Erfahrung und konkrete Utopie. Nürnberg 1992
Zeuner, Ch. (1996): Beruf: Volksbildnerin. Zur Professionalisierung der Volksbildung in der Weimarer Republik am Beispiel von Gertrud Hermes' Tätigkeit in Leipzig von 1922-1933. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 295-306
Ziehen, J. (1911): Volkserzieher. Biographische Studien zur Geschichte und zum System der Volkserziehung . Leipzig
Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge für die Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen/Luhmann a. a. O., S. 199-227
Züchner, J. (1998): Notiz über die Ausbildungssituation in den erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengängen. In: Der Pädagogische Blick, H. 4, S. 239-274

Autor

Dr. Dieter Nittel, seit 1999 Professor für Erziehungswissenschaften an der Johann W. Goethe-Universität in Frankfurt/M. 1975 – 1981 Studium der Erziehungswissenschaften, Soziologie und Psychologie in Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Professions- und Organisationsforschung, erwachsenenbildungsrelevante Biographie- und Interaktionsanalysen, Qualitative Feldforschung. Laufende Projekte: Untersuchungen über Prozesse der Existenzgründung in diversen Berufen, Zeitzeugenprojekt zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Hessen.