Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Roswitha Peters

Erwachsenenbildungs-Professionalität

Ansprüche und Realitäten

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG
Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

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

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE" sind.

Lektorat: Dr. Peter Brandt / Christiane Barth (DIE)

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

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
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1092

© 2004 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1898-1

Inhalt

Vorbemerkungen 7

1. Einführung 9
   1.1 Erwachsenenbildungs-Professionalität: schillernder Begriff für ungewisse Realität 10
   1.2 Erwachsenenbildungs-wissenschaftliche Professionalitätsforschung 11
   1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit 15

THEORETISCHER TEIL

2. Zur Professionalisierung der deutschen Erwachsenenbildung 20
   2.1 Professionalisierung als strategisch-quantitative Berufsentwicklung 20
   2.2 Professionalität als vernachlässigte Dimension qualitativer Berufsentwicklung 32

3. Berufliches Erwachsenenbildungs-Handeln: zum aktuellen Stand 42
   3.1 Berufliche Handlungsgruppen, Tätigkeiten und Berufsbezeichnungen 44
   3.2 Aufgabenverständnisse, Handlungsreferenzen und berufliche Handlungsethik 51
   3.3 Qualifikationen und Kompetenzen 57

4. Professionstheoretische Positionen und deren Bedeutung für Erwachsenenbildung als Profession 62
   4.1 Professionen als besondere Berufe: Funktionen und Merkmale 63

4.2 Professionelles Handeln als besonderer Handlungstyp: Struktur, Handlungsfiguren und Qualität ... 76
4.3 Professionalisierung als Entwicklung von Profession und Professionalität: Orte und Ebenen ... 90

5. Professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln: Charakteristik und Qualität ... 100
5.1 Professionelles Handeln und Experten-Handeln in der Erwachsenenbildung ... 100
5.2 Strukturelle Bezüge professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns ... 103
5.3 Erwachsenenbildungs-Professionalität ... 113
5.3.1 Professionalitäts-Verständnisse in der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft ... 114
5.3.2 Professionalität als professionelle Handlungsqualität ... 124

6. Voraussetzungen der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität ... 128
6.1 Wissen ... 129
6.1.1 Professionstheoretisch notwendiges Wissen ... 130
6.1.2 Wissenstheoretisch notwendiges Wissen ... 133
6.1.3 Wissenstheoretisch notwendiges Wissen I: Wissenschaftliches und durch wissenschaftliche Ausbildung erworbenes Wissen ... 138
6.1.4 Wissenstheoretisch notwendiges Wissen II: Berufliches und durch berufliches Handeln erworbenes Wissen ... 146
6.1.5 Wissenstheoretisch notwendiges Wissen III: Professionswissen ... 152
6.2 Können ... 157
6.3 Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis ... 162
6.4 Handlungsethos ... 164

6.5 Strukturelle und soziale Voraussetzungen: Relative Handlungsautonomie und Organisation beruflicher Interessen 169

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

7. Ziel und Design der empirischen Untersuchung 174
7.1 Ziel der Untersuchung und ihr zu Grunde liegende Annahmen 175
7.2 Auswahl und Kurzbeschreibung der Interview-Partner/innen 176
7.3 Vorbereitung, Verfahrensweisen und Auswertung der Untersuchung 181

8. Ergebnisse der empirischen Untersuchung zur Erwachsenenbildungs-Professionalität 185
8.1 Berufliches Handeln 185
8.1.1 Berufliche Tätigkeiten, Funktionen, Rollen, Selbstverständnisse und Berufscharakterisierungen 185
8.1.2 Berufliche Ziel- und Aufgabenverständnisse, Handlungsorientierungen und -spielräume 189
8.1.3 Berufliche Erfolge, Schwierigkeiten, Gütekriterien und Referenzpunkte 192
8.1.4 Kollegialer Austausch und berufliche Verantwortung 194
8.2 Berufliches Wissen und Können 198
8.2.1 Beruflich eingesetztes Wissen 200
8.2.2 Beruflich eingesetzte Fähigkeiten und Eigenschaften (Können) 201
8.2.3 Quellen und Funktionen des eingesetzten Wissens und Könnens 203
8.3 Professionelles Handeln und Professionalität 207
8.4 Berufsentwicklung und Berufsbewusstsein 210

8.4.1 Veränderung des Berufsverständnisses durch Berufserfahrung 210
8.4.2 Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen 212
8.4.3 Organisation beruflicher Interessen 214
8.5 Kommentierte Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse 216

Literatur 229

Anhang:
– Fragebogen zur Person und Berufstätigkeit 236
– Interviewleitfaden 237

Autorin 240

Vorbemerkungen

Erwachsenen- und Weiterbildung hat, spätestens seit sie aus der verbandlichen Aktivität herausgetreten und als „vierte Säule“ des Bildungswesens staatlich geadelt wurde, ein Problem: Es ist unklar, was die Menschen, die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung arbeiten, eigentlich tun. Oder besser: Es ist unklar, was der Kern ihrer Arbeit ist und wie dieser professionell zu beschreiben ist. Über einige Jahrzehnte platzierte sich das Bild des „HPM“, des hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiters an der Volkshochschule, im Zentrum eines Berufsbildes der Erwachsenenbildung.

Die Situation hat sich mittlerweile geändert; die Zahl der Menschen, die beruflich in der Erwachsenenbildung arbeiten, ist immer weiter gestiegen, qualitativ haben sich ihre Tätigkeitsfelder weiterentwickelt, verschoben, überlagert und ausdifferenziert. Tätigkeiten im Bereich von Management, Marketing, Medienproduktion, Öffentlichkeitsarbeit und Werbung, um nur einige zu nennen, sind neben den traditionellen Tätigkeitsfeldern der Programmplanung, der Lehre und didaktischen Konzeption immer wichtiger geworden. Lange Jahre hatten Pädagog/inn/en in der Weiterbildung darüber geklagt, dass eine Vielzahl unterschiedlichster Tätigkeiten sie von ihrer „eigentlichen“ Arbeit ablenke, wobei sie unter „eigentlicher Arbeit“ im Wesentlichen die Lehre verstanden. Dies mag auch mit der akademischen Ausbildung für Diplompädagog/inn/en und -pädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung gelegen haben, die sich ganz wesentlich auf didaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte konzentrierte (diese Ausbildung ist aber inzwischen in Bewegung geraten).

Es fällt auf, dass in der Erwachsenenbildung zwar immer wieder die Begriffe Professionalisierung, Professionalität und professionelles Handeln gebraucht werden, es aber keine einheitliche Definition dessen gibt, was eigentlich damit gemeint ist. Und: kaum einen empirischen Hinweis darauf, an welchen Stellen erwachsenenpädagogische Tätigkeit und durch welche Merkmale zur „Profession“ wird. Die vorliegende Untersuchung von Roswitha Peters bleibt bei dem Anspruch, auch im Zuge eines Wandels der Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung Professionalität ver-

orten zu wollen, differenziert diesen Anspruch aber auf überzeugende Weise begrifflich. Sie gibt „empirisch fundierte Hinweise“ dazu, was Stand, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Entwicklung von erwachsenenpädagogischer Professionalität sind. Und sie bleibt bei ihrer präzisen Begriffsdefinition auch dann, wenn es – wie etwa beim Terminus „Professionswissen“ zu einem „kognitiven Rauschen“ in der Disziplin kommt (vgl. S. 156). Roswitha Peters definiert Professionalität als eine besondere Qualität des professionellen Handelns, mithin als Handlungsphänomen, das sich auch in den beruflichen Tätigkeiten der Erwachsenenpädagog/inn/en nachweisen lassen muss.

Überzeugend an der – hier leicht gekürzt publizierten – Dissertation von Roswitha Peters ist, dass sie nicht nur bei der Gruppe der Tätigen in der Erwachsenenbildung bleibt (eine leider gelegentlich festzustellende Einengung des Blicks), sondern die Entwicklung der „Profession“ im Gesamtkontext der Entwicklung des Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsbereichs sieht. Von daher gelingt es ihr, einen nüchternen, unverstellten Blick auf die Tätigkeiten zu lenken und auf die notwendigen Kompetenzen zur Erfüllung dieser Tätigkeiten. Die Autorin gibt keine Lösung, aber Hinweise darauf, an welcher Stelle eine empirisch gehaltvolle Professionsforschung weiter fündig werden kann.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) verfolgt seit seinem Entstehen im Jahre 1957 die Entwicklung der Profession; das Institut hat in vielfältigen Aktivitäten (Publikationen, Veranstaltungen, Fortbildungen u. a.) dazu beigetragen, berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung in Richtung „Profession“ weiterzuentwickeln und dabei zugleich auch die wissenschaftliche Diskussion zu diesen Fragen angeregt und unterstützt. In dieser Tradition steht die hier vorliegende Publikation von Roswitha Peters; ihre präzisen Begriffsklärungen können in zukünftigen Arbeiten dazu beitragen, Veränderungen der Ausbildung für Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen ebenso weiter zu fundieren wie die Integration dieses pädagogischen Bereiches in Konzepte des lebenslangen Lernens.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

1. Einführung

Der vorliegenden Studie liegt die Annahme zu Grunde, dass trotz der in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung seit Jahren recht beliebig und unbekümmert verwendeten Professions- und Professionalitäts-Rhetorik die Realität erwachsenenbildnerischen Berufs-Handelns kaum den Anforderungen genügen dürfte, die professionstheoretisch begründet an Professionen zu stellen sind, weil die Voraussetzungen und Möglichkeiten für professionelles Handeln von berufstätigen Erwachsenenbildner/inne/n – und damit für Erwachsenenbildungs-Professionalität – nicht in hinreichendem Maße gegeben zu sein scheinen.

Diese Vermutung kann hier keiner empirischen Überprüfung mit verallgemeinerungsfähigen Ergebnissen unterzogen werden, doch es ist möglich, empirisch fundierte Hinweise auf berufliche Handlungsarten und -qualitäten von Erwachsenenbildner/inne/n zu gewinnen durch Informationen über deren berufliches Handeln, über das von ihnen dabei eingesetzte Wissen und Können sowie über deren Berufsbewusstsein und deren Einschätzungen der Berufssituation und -entwicklung.

Um diese Informationen und Einschätzungen professionstheoretisch und -praktisch angemessen deuten zu können, bedarf es m. E. neben der Vergewisserung bisheriger Professionalisierungs-Bemühungen in der deutschen Erwachsenenbildung, des aktuellen Standes beruflichen Erwachsenenbildungs-Handelns und der Rezeption der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion und Forschung der Entwicklung eines tragfähigen theoretischen Interpretationsrahmens. So wird ein theoretisches Begriffs- und Argumentations-Instrumentarium auf der Grundlage von vorliegendem wissenschaftlichen Wissen entwickelt und eine qualitative Studie durchgeführt und ausgewertet, deren Ergebnisse im Kapitel 8 dargestellt und interpretiert werden.

Auf dieser Grundlage wird schließlich eine Einschätzung zu Stand, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität gegeben.

1.1 Erwachsenenbildungs-Professionalität: schillernder Begriff für ungewisse Realität

Worin sich die Professionalität erwachsenenbildnerischen Handelns erweist und was darunter zu verstehen ist, wird in der wissenschaftlichen Literatur höchst unterschiedlich beschrieben und in der Berufspraxis offenbar mindestens ebenso unterschiedlich eingeschätzt. Selten deuten diese Beschreibungen auf professionstheoretisch fundiertes Wissen, sondern eher auf rein subjektive Einschätzungen bzw. Interessenlagen. Gegenstand empirischer Erwachsenenbildungs-Forschung war die Professionalität erwachsenenbildnerischen Handelns m. W. bisher nicht.

Obwohl oder gerade weil Professionalität in der Erwachsenenbildungs-Praxis und -Wissenschaft ein schillernder Begriff mit vielen Bedeutungen ist und das damit zu fassende Handlungsphänomen bisher nicht eindeutig beschrieben werden kann, hindert dies offenbar kaum jemanden an der Vergabe des Prädikats „professionell", um erwachsenenbildnerisches Handelns zu bewerten, zu klassifizieren, zu unterscheiden usw. Diese Selbstverständlichkeit der Begriffsverwendung[1] kann so leicht den Eindruck vermitteln, Erwachsenenbildungs-Professionalität sei nicht nur ein übliches, sondern ein auch und jederzeit beobachtbares Phänomen.

> „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 (...). 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,

1 So ist z. B. in einem 1988 erschienenen Forschungsbericht von W. Thomssen u. a. über eine von der Deutschen Forschungs-Gemeinschaft geförderte Untersuchung zum Aufklärungspotenzial sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen wie selbstverständlich von „professionellem Handeln" (S. 230), „professionellen Vorstellungen" (S. 195), „professioneller Situation" (S. 783), „professioneller Identität" (S. 790) und „professionellem Diskurs" (S. 793) die Rede, ohne dass diese Bezeichnungen geklärt würden. Professionalisierung wird hier offenbar bereits deshalb als vollzogen unterstellt – wie auch bei anderen Autoren vielfach üblich –, weil die befragten „sozialen Akteure" (hier: hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende von zwei Volkshochschulen) Sozialwissenschaften studiert haben und hauptberuflich als Erwachsenenbildner/innen arbeiteten.

beispielsweise um vermeintlich richtiges von vermeintlich falschem beruflichen Handeln abzugrenzen, den beruflichen Interaktionsstil eines Vorgesetzten oder Untergebenen normativ zu etikettieren (...). Ebenso wie im beruflichen Alltag wird auch im wissenschaftlichen Kontext Professionalität als Attribut zur Kennzeichnung des beruflichen Handelns oder zur Beschreibung der Klienten-Professionellen-Beziehung verwendet" (Nittel 2000, S. 15–16).

Doch welche Ansprüche sind an erwachsenenbildnerische Professionalität zu stellen? Was ist „gekonnte Beruflichkeit", und ist sie tatsächlich dasselbe wie Professionalität? Worin besteht der Erfolg professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns, und ist er tatsächlich ein Professionalitäts-Merkmal? Was macht das Besondere der Klienten-Professionellen-Beziehung im erwachsenenbildnerischen Berufshandeln aus?

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, auf diese und weitere Fragen Antworten zu finden, um Erwachsenenbildungs-Professionalität als Begriff theoretisch besser als bisher fundieren und operationalisieren und Professionalität als Handlungsphänomen empirisch leichter nachspüren bzw. Hinweise darauf ermitteln zu können. Auf diese Weise soll sowohl ein professionstheoretischer Beitrag zur qualitativen Bestimmung des beruflichen Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n, insbesondere von dessen Qualität und individuellen Voraussetzungen, geleistet werden. In dieser Studie wird dabei davon ausgegangen, dass Professionalität eine besondere Qualität professionellen Handelns darstellt, diese also ein Handlungsphänomen ist.

1.2 Erwachsenenbildungs-wissenschaftliche Professionalitäts-Forschung

Erwachsenenbildungs-Professionalität war bisher zwar durchaus Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und Diskussion, doch – wie bereits erwähnt – nicht expliziter empirischer Forschung. Auf entsprechende Forschungsergebnisse kann daher nicht zurückgegriffen werden, wohl aber auf Ergebnisse empirischer Forschung, die das berufliche Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n im Allgemeinen betreffen und die so möglicherweise implizite Hinweise auf die Existenz, den Grad der Entfaltung und die Beschaffenheit von Erwachsenenbildungs-Professionalität erlauben. Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit aufgegriffen und reflektiert.

Eine Ursache für das erwähnte Forschungsdefizit dürfte neben der m. E. nur unzureichend entwickelten professionstheoretischen Begrifflichkeit darin liegen, dass Professionalität als ein Handlungsphänomen nur durch die Beobachtung und Interpretation von beruflichem Handeln erfasst werden kann, was allerdings nicht unerhebliche methodologische, finanzielle und forschungspraktische Probleme aufwirft. So erlaubt die Analyse von Handlungsvoraussetzungen und -bedingungen, Handlungskonzepten und nachträglichen Handlungsbeschreibungen und -deutungen zwar gewisse Rückschlüsse auf in Handlungssituationen vorhandene oder nicht vorhanden gewesene Professionalität, kann diese Rückschlüsse jedoch letztlich nicht empirisch belegen.

Die m. W. einzige repräsentative empirische Untersuchung erwachsenenbildnerischen Handelns, die mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung, allerdings nicht mit dem Ziel der Erforschung von Professionalität durchgeführt wurde, fand im Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm der Bundesregierung – BUVEP – 1975 bis 1976 statt (vgl. Kejcz u. a. 1980, Bd. I–VIII). Es handelte sich um eine Untersuchung von 52 Bildungsurlaubs-Seminaren mit Modellcharakter. Einbezogen wurden das didaktische Handeln der haupt- und nebenberuflichen Erwachsenenbildner/innen in der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Seminare ebenso wie das Lernverhalten der Teilnehmenden. Die Ergebnisse erlauben Rückschlüsse auf die damals gegebene erwachsenenbildnerische Professionalität und können selbstverständlich nichts über die Qualität heutigen Berufshandelns von Erwachsenenbildner/inne/n aussagen.

Eine in den letzten Jahren von W. Gieseke u. a. mit Hilfe teilnehmender Beobachtung durchgeführte Studie zur Programmplanung in konfessionellen Weiterbildungseinrichtungen Nordrhein-Westfalens vermittelt zwar keine repräsentativen, dafür jedoch relativ aktuelle Einblicke in das didaktische Denken und Handeln von hauptberuflichen, fest angestellten Erwachsenenbildner/inne/n, das auch unter Professionalitäts-Gesichtspunkten beurteilt werden kann (vgl. Gieseke 2000). Dies gilt auch für die Ergebnisse einer empirischen Studie von Ch. Hof zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens, die auf einer Befragung von 23 Erwachsenenbildungs-Kursleitenden zu deren Wissenskonzepten beruht (vgl. Hof 2001).

Regionale und überregionale empirische Untersuchungen der letzten beiden Jahrzehnte mit sehr unterschiedlicher Fragestellung und Reichweite erbrachten ebenfalls Ergebnisse, die in gewissen Grenzen Hinweise auf das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein von Erwachsenenbildungs-Professionalität erlauben, indem sie etwa Arbeitsmarkt-Anforderungen, Aufgaben und Tätigkeitsfelder, berufliche Selbstverständnisse, Qualifikationen, Handlungskonzepte und Arbeitsverhältnisse erforschten.

Dazu gehören Auswertungen von Stellenangeboten im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen an Erwachsenenbildner/innen im Arbeitsmarkt (vgl. Peters-Tatusch 1981), Untersuchungen zur Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Absolventen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung (vgl. z. B. Jütting/Zimmer 1980, Busch/Hommerich 1980; Hommerich 1984; Bahnmüller u. a. 1988; M. Schmidt 1991 und 2001; Rauschenbach 1994; Peters/Schrader 1996; Ahlheim/Heger 1997), Untersuchungen zur Arbeitssituation von einzelnen Berufsgruppen und von neben- und freiberuflichen Mitarbeiter/inne/n der Erwachsenenbildung (vgl. z. B. Beinke/Arabin/Faulstich 1981; Arabin 1996).

Auch Tätigkeitsbeschreibungen, die Erwachsenenbildner/innen selbst über ihre Arbeit verfasst haben, liefern Hinweise auf die Qualität erwachsenenbildnerischen Handelns unter professionellen Gesichtspunkten (vgl. z. B. Nittel/Völzke 2002).

Eine 1987 von W. Gieseke vorgelegte qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation von Erwachsenenbildner/inne/n ging der auch professionalitäts-relevanten Frage nach, welche Fähigkeiten und Einstellungen neu eingestellte hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende ausgewählter Volkshochschulen sich aneignen und worauf sie zurückgreifen, um zu beruflicher Kompetenz zu gelangen und ihr „Überleben" in der Institution zu sichern. Sie ermittelte dabei mit Hilfe von Interviews differenzierte „Aneignungsmodi" von Erwachsenenbildner/inne/n innerhalb ihres jeweiligen beruflichen Handlungsfeldes, die für deren jeweiligen beruflichen Sozialisationsprozess maßgeblich gewesen und die schließlich von einem spezifischen beruflichen Habitus überformt worden seien. Diese Befunde wurden bereits unter dem Gesichtspunkt von Erwachsenenbildungs-Professionalität von H. Tietgens analysiert (vgl. Tietgens 1988a).

Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Wissens-Verwendungsforschung führten W. Thomssen u. a. Ende der 1980er Jahre eine qualitative Studie zum Aufklärungspotenzial sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen auf der Basis von Interviews mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden (vgl. Thomssen u. a. 1988) durch, deren Dokumentation Rückschlüsse auf den professionellen Charakter der von diesen seinerzeit geleisteten Erwachsenenbildungs-Arbeit erlauben. Die Ergebnisse dieser Studie wurden ebenfalls von H. Tietgens ausführlich, u. a. professionstheoretisch, analysiert und beurteilt (vgl. Tietgens 1990).

Eine 1991 erschienene Studie Th. Fuhrs zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung setzte sich mit „Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners" als Voraussetzungen von Professionalisierung und Professionalität auseinander. Die Studie beruhte auf Sekundäranalysen bereits erwähnter empirischer, seit den 1970er Jahren veröffentlichten Untersuchungen und bildungspolitischen Dokumenten. Sie lieferte einen m. E. auch heute noch relevanten Beitrag zur Bestimmung dessen, was als Voraussetzung von Erwachsenenbildungs-Professionalität gelten kann.

Eine durch gezielte empirische Forschung fundierte Antwort auf die 1988 von E. Schlutz formulierte Forschungsfrage, was Professionalität unter heutigen Bedingungen heißen könne (vgl. Schlutz 1988), wurde allerdings in keiner dieser Untersuchungen beantwortet und steht insofern noch aus.

Seit der Einführung von und im Zusammenhang mit Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagement-Systemen in Erwachsenenbildungs-Institutionen mit dem Beginn der 1990er Jahre ist auch die Frage nach der Professionalität erwachsenenbildnerischen Handelns immer wieder thematisiert worden, wenngleich vor allem als Unterfrage nach der Organisations-Qualität von Weiterbildungs-Institutionen. Dies ist einerseits erfreulich, weil erwachsenenbildnerische Handlungsqualität damit nicht länger stillschweigend und selbstverständlich als gegeben unterstellt wird, sofern die Erwachsenenbildner/innen nur akademisch vorgebildet sind, sondern als immer wieder systematisch zu erkundende und zu sichernde. Andererseits ist dies problematisch, weil die Qualitätskriterien der verschiedenen Qualitätsmanagement-Systeme anderen Logi-

ken verpflichtet sind als der Logik professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns: Die aus der Wirtschaft adaptierten Systeme versuchen, die qualitative Gesamtleistung einer Organisation gemäß ihrer organisationalen Zielsetzung zu erfassen; professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln ist jedoch nicht ein organisations-, sondern ein personenbezogener, komplexer und voraussetzungsvoller Handlungstypus. Organisationserfolg und professioneller Handlungserfolg können insofern keinesfalls in jedem Fall und selbstverständlich als identisch angenommen werden. Denn während Qualitätssicherung und -management vornehmlich das Erreichen organisationaler, damit betriebs- und meist auch marktwirtschaftlicher Zielsetzungen intendiert, dient professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln dem Lernen und der Bildung Erwachsener, die sich nur begrenzt organisations-, betriebs- und marktwirtschaftlichen Qualitäts-Kriterien subsumieren lassen.

> „Wären wir uns erwachsenenpädagogischer Professionalität gewiss, dann könnte das, was gegenwärtig unter dem Stichwort ‚Qualität der Weiterbildung' diskutiert wird, nicht die zu beobachtende Unruhe erzeugen. Denn in den viel zitierten ISO-Normen 9000ff. werden Verfahrensvorschläge unterbreitet, die in etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung zur kaum noch thematisierten Routine gehören dürften. Allerdings wird ein grundlegender Mechanismus in Frage gestellt, der lange Zeit unbestritten war. Man ging nämlich davon aus, dass die Qualität des beruflichen Handelns wissenschaftlich qualifizierter und unter staatlicher Aufsicht zertifizierter Akteure bereits über ihre besondere Qualifikation und ein daraus erwachsendes Verantwortungsbewusstsein garantiert ist. Diese Selbstverständlichkeit ist offensichtlich brüchig geworden: Qualität soll nun wesentlich über die Berücksichtigung formaler Prozesskriterien und deren regelmäßige Überprüfung gewährleistet werden" (Wittpoth 1996, S. 63).

Die Erwartung, erwachsenenbildnerische Handlungs-Qualität stelle sich als automatische Folge beliebiger wissenschaftlicher Qualifikation ein, ist m. E. in der Tat illusorisch, worauf die erwähnten Forschungsbeiträge zurzeit beredte Hinweise liefern. Wer erwartet, Qualitätssicherungs- und Managementsysteme könnten erwachsenenbildnerische Handlungsqualität, also Professionalität „sichern" und „managen", dürfte sich jedoch ebenfalls täuschen.

1.3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Dieser Studie liegt die Zielsetzung zu Grunde, einen professionstheoretisch fundierten Beitrag zur Bestimmung von Erwachsenenbildungs-Professionalität zu leisten und dabei theoretisch zu sondieren, welche Voraussetzungen zu ihrer Entwicklung erforderlich sind und in welchem

Zusammenhang sie zur Entwicklung einer Profession von Erwachsenenbildner/inne/n steht.

Empirisch gestützt wird dieser Beitrag durch die Auswertung von Interviews mit Expert/inn/en, die befragt wurden zu ihrem beruflichen Handeln, Wissen, Können und Bewusstsein und zu Einschätzungen ihres beruflichen Handelns, dessen Voraussetzungen und ihres Berufs insgesamt.

Als Expert/inn/en standen zehn in unterschiedlichen Berufsfeldern und -funktionen hauptberuflich tätige Diplom-Pädagog/inn/en mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Verfügung, die nicht zuletzt in der Annahme ausgewählt wurden, dass sie auf der Basis ihrer spezifischen, auf das Berufsfeld und die Handlungsaufgabe orientierten wissenschaftlichen Ausbildung am ehesten prädestiniert sein müssten, in ihrem beruflichen Handeln Professionalität zu entwickeln und empirische Hinweise auf deren Art und Substanz liefern zu können. Anlage, Zielsetzung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisse der qualitativen empirischen Untersuchung werden in den Kapiteln 7 und 8 ausführlich dargestellt.

Zunächst wird im Kapitel 2 die Professionalisierungs-Diskussion in der deutschen Erwachsenenbildungs-Praxis und -Wissenschaft seit dem Ende der 1960er Jahre nachzuzeichnen und historisch wie theoretisch zu verorten versucht, denn Erwachsenenbildungs-Professionalität kann m. E. weder theoretisch noch praktisch ohne das Verstehen und die Einbeziehung dieses Hintergrunds sinnvoll bestimmt werden.

Im Kapitel 3 wird nach Maßgabe verfügbarer Informationen der aktuelle Stand des beruflichen Erwachsenenbildungs-Handelns in Deutschland beschrieben, zunächst berufliche Handlungsgruppen, Tätigkeiten und Berufsbezeichnungen, dann Aufgabenverständnisse, Handlungsreferenzen und Handlungsethik sowie zuletzt Qualifikationen und Kompetenzen hierzu.

Vor diesem Hintergrund werden im 4. Kapitel zentrale professionstheoretische Positionen und deren Bedeutung für eine professionelle Erwachsenenbildung dargestellt und erörtert. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Professionen als besonderen Berufen, professionellem Han-

deln als besonderem Handlungstyp und Professionalisierung als Entwicklung von Profession *und* Professionalität.

Auf dieser theoretischen Grundlage werden sodann die Charakteristik und Qualität professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns im Kapitel 5 beschrieben. Dieses enthält die Darstellung und Begründung des Unterschieds zwischen Experten-Handeln und professionellem Handeln in der Erwachsenenbildung. Charakteristika und strukturelle Bezüge des letzteren werden sodann im Einzelnen geschildert. Im Anschluss daran wird Erwachsenenbildungs-Professionalität als professionelle Handlungsqualität vor dem Hintergrund der Darstellung und Erörterung der vielleicht bekanntesten Professionalitäts-Verständnisse in der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft definiert.

Die bis dahin entwickelten theoretischen Positionen, insbesondere eines professionstheoretisch begründeten Verständnisses von Erwachsenenbildungs-Professionalität, erlauben nun im Kapitel 6 die argumentative Beschreibung individueller, struktureller und sozialer Voraussetzungen der Entwicklung derselben – bezogen auf Wissen, Können, Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis, Handlungsethos, relative Handlungsautonomie und Organisation beruflicher Interessen.

An den damit abgeschlossenen theoretischen Teil der Studie schließt sich der empirische Teil in den Kapiteln 7 und 8 an. Während ersteres über grundlegende Annahmen, Ziele, Vorbereitung und Durchführung der qualitativen Untersuchung zur Erwachsenenbildungs-Professionalität informiert, werden im Kapitel 8 die Ergebnisse der Untersuchung nach Kriterien dokumentiert, die den inhaltlichen Schwerpunkten entsprechen, wie sie sich bei der Analyse des empirischen Materials ergeben haben. In den Interviews haben die Interview-Partner ihr berufliches Handeln und dessen Bezüge sowie das von ihnen beruflich eingesetzte Wissen und Können dargestellt und eingeschätzt; zudem haben sie sich zur Situation und Entwicklung ihres Berufs geäußert. Die Interview-Ergebnisse werden mit Hilfe der zuvor entwickelten professionstheoretischen Kriterien und Begriffe interpretiert und erlauben Rückschlüsse auf die Charakteristik und Qualität des beruflichen Handelns der Interviewten sowie auf Handlungsvoraussetzungen bzw. auf die gegebenen Voraussetzungen der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität, wie sie in dieser Studie verstanden werden.

Unter 8.5. wird eine kommentierte Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse gegeben im Hinblick auf Stand, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität.

THEORETISCHER TEIL

2. Zur Professionalisierung der deutschen Erwachsenenbildung

Ende der 1960er bis Ende der 1970er Jahre wurde in der Bundesrepublik Deutschland eine Reform der institutionellen Strukturen des gesamten Bildungssystems durchgeführt, in die auch die Erwachsenenbildung einbezogen wurde. Bereits Mitte der 1960er Jahre begann diese sich von starken Prägungen der Weimarer Volksbildung allmählich zu befreien und leitete die so genannte „realistische Wende" ein. Ihren Charakter der hobbymäßig gepflegten Allgemeinbildung begann sie abzulegen zugunsten eines eher verwendungsorientierten, systematischen Lehrens und Lernens Erwachsener. Hierfür schien auch ein veränderter Typus von Erwachsenenbildner/inne/n erforderlich: nicht mehr so sehr der vom Gedanken der humanistischen Bildung bewegte „Deuter des gelebten Lebens" (Weniger 1952) mit beliebigem Beruf und beliebiger Vorbildung als vielmehr der sozialwissenschaftlich ausgebildete Planer und Vermittler von Qualifikationen und Kompetenzen, der gesellschaftliche Bildungsbedarfe und subjektive Bildungsbedürfnisse in ansprechende Programme und tatsächliche Lehr-Lern-Prozesse umsetzen konnte.

Adressaten von Erwachsenenbildung waren neben den ohnehin Bildungsinteressierten nun eher nach sozialen, wirtschaftlichen, politischen, regionalen oder curricularen Gesichtspunkten anvisierte Zielgruppen.

Diese Modernisierung der Erwachsenenbildung, die eine zunehmende Verberuflichung erforderlich machte und die bis dahin verbreitete Ehrenamtlichkeit zurückdrängte, bildete zugleich den Ausgangspunkt der bald einsetzenden Professionalisierungsdiskussion.

2.1 Professionalisierung als strategisch-quantitative Berufsentwicklung

Als öffentlicher Auftakt der Professionalisierungs-Diskussion kann eine viel beachtete Rede W. Schulenbergs von 1969 über „Erwachsenenbildung als Beruf" gelten (vgl. Nittel 2000), in der dieser der damals noch verbreiteten Vorstellung von der Berufung und Mission des Volksbildners, für die es keine spezifische Berufsvorbereitung geben *dürfe* (vgl.

Weniger 1952), eine ebenso ausdrückliche Absage erteilte wie der noch kurz zuvor veröffentlichten Ansicht F. Pöggelers, wonach die erwachsenenbildnerische Berufstätigkeit stets bestimmte Merkmale des Irregulären behalten werde (vgl. Pöggeler 1968). Schulenberg sagte:

> „Die Komplexität der modernen Erwachsenenbildung ist längst nicht mehr durch engagierte Impulsivität und durch Meisterschaft im Improvisieren des stets Irregulären zu bewältigen, so unentbehrlich dieser Arbeitsstil heute auch immer noch ist. Aber seine Tage sind gezählt, und das Feld wird von der regulären Administration übernommen werden, wenn es nicht gelingt, eine Profession der Erwachsenenbildung zu konstituieren, die bei aller wissenschaftlich fundierten Arbeitsteilung ein zur Profession gehörendes, artikuliertes Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung verbindet und stärkt" (Schulenberg 1972, S. 21).

Im gleichen Jahr erließ die Deutsche Kultusministerkonferenz eine Rahmenprüfungsordnung für ein grundständiges erziehungswissenschaftliches Diplomstudium mit dem Schwerpunkt „Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung". Zwar entsprach diese neue Möglichkeit einer spezifischen wissenschaftlichen Berufsvorbereitung für Erwachsenenbildner/innen bildungspolitischen Erwägungen und Einsichten[2] sowie wissenschafts-politischen Profilierungsinteressen (Aufwertung Pädagogischer Hochschulen), doch gab es von Seiten der Erwachsenenbildungs-Praxis erhebliche Vorbehalte dagegen, weil u. a. eine wissenschaftlich abgehobene und einseitig erziehungswissenschaftliche Ausbildung befürchtet wurde. Erwachsenenbildung als akademischer Erstberuf junger Menschen galt vielen in Verbänden und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die diesen selbst als Zweit- oder Drittberuf ausübten und dafür selten eine wissenschaftliche Ausbildung, meistens jedoch eine beträchtliche Lebenserfahrung und – zumindest in ihrer Selbstwahrnehmung – „pädagogisches Geschick" i. S. eines angeborenen Talents mitbrachten, als eher suspekt. Die neuen „wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker" (vgl. Lüders 1989) sollten ja auch tatsächlich auf Grund des Studiengangskonzepts die Praxis nach wissenschaftlichen Kriterien verändern.

Dies entsprach auch dem neuen Konzept des Deutschen Bildungsrates, der 1970 einen „Strukturplan für das Bildungswesen" vorlegte, in dem Weiter-

2 Schon 1963 hatte eine „Niedersächsische Studienkommission für Fragen der Erwachsenenbildung" unter Mitwirkung von W. Schulenberg einen eigenen Ausbildungsgang für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen an wissenschaftlichen Hochschulen gefordert (vgl. Schulenberg 1972, S. 18ff.)

bildung, wie Erwachsenenbildung in programmatischer Absicht bezeichnet wurde, erstmals als eigenständiger und gleichrangiger Bildungsbereich projektiert wurde. Fast alle Bundesländer erließen seither Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze, auf deren Grundlage der institutionelle Ausbau öffentlich geförderter Erwachsenenbildung vorangetrieben wurde. Dem hoch veranschlagten Bildungsbedarf der erwachsenen Bevölkerung entsprach eine enorme Personalexpansion in den öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die auf Grund der gesetzlichen Förderungsgrundlagen möglich wurde.

Allein im Volkshochschulbereich verzehnfachte sich zwischen 1970 und 1980 die Zahl der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter (vgl. Gerhard 1980, S. 22ff.). Viele Hochschulen haben in diesem Jahrzehnt ein erziehungswissenschaftliches Diplomstudium mit dem Schwerpunkt „Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung" eingerichtet und ihre ersten Absolventen bereits in den Arbeitsmarkt entlassen.

Die enorme Verberuflichung planerischer und organisatorischer Erwachsenenbildungs-Aufgaben, die Gründung einer eigenen Wissenschaftsdisziplin, die allgemeine Aufwertung von Bildung und Lernen, hier insbesondere der proklamierte Ausbau von Weiterbildung als viertem Sektor des öffentlichen Bildungswesens neben den allgemeinbildenden, berufsbildenden und wissenschaftlich bildenden Sektoren, beflügelte Professionalisierungs-Hoffnungen und Professionalisierungs-Rhetorik in der Erwachsenenbildung.

1975 wurde die Dissertation R. Vaths schon wegen ihres Titels „Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung" überregional bekannt. Die Erwartung einer zunehmenden Professionalisierung der Erwachsenenbildung verband sich insbesondere für sozialdemokratische Bildungspolitiker und nicht wenige neu eingestellte Erwachsenenbildungs-Wissenschaftler sowohl mit der Hoffnung auf eine politisch aufgeklärtere, an Demokratie und sozialer Chancengleichheit orientierten Erwachsenenbildungs-Praxis, aber auch mit der Hoffnung auf größere Anerkennung organisierter Bildungs-Arbeit in Berufspraxis und Gesellschaft.

Allerdings galt dies nicht uneingeschränkt: Erwachsenenbildungs-Wissenschaftler und -Praktiker, die in organisierter Erwachsenenbildung in

erster Linie ein Mittel zur politischen Emanzipation sozial und bildungsmäßig benachteiligter Bevölkerungsgruppen sahen und auf diesem Wege grundlegende gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen wollten, argwöhnten, Professionalisierung der Erwachsenenbildung führe zur entmündigenden Herrschaft von (Bildungs-)Experten, verschule das Lernen Erwachsener und diene so letztlich wiederum nur der Anpassung und Fremdbestimmung insbesondere der gesellschaftlich Benachteiligten (vgl. Illich 1973).

Die Erziehungswissenschaft galt gar manchen Hochschullehrern, die im Rahmen des neuen Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft Erwachsenenbildner/innen ausbildeten, ironischerweise eher als systemkonforme wissenschaftliche Erfüllungsgehilfin pädagogischer Anpassungsabsichten an ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse denn als Leitwissenschaft für die Ausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n, die doch eigentlich die „objektiven" Interessen Bildungsbenachteiligter systemkritisch bearbeiten sollten. Soziologische, auch volkswirtschaftliche, historische und psychologische Kenntnisse erschienen ihnen dafür weitaus relevanter zu sein für künftige Erwachsenenbildner/innen als erwachsenenpädagogische und didaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die von Professionen reklamierte Zuständigkeit und Verantwortung für gesellschaftlich als besonders wichtig angesehene Aufgaben und Werte – wie etwa Bildung – verdecke zudem nur deren Streben nach materieller und immaterieller Aufwertung des eigenen beruflichen und gesellschaftlichen Status – so die weit verbreitete ideologiekritische Ansicht.

Von den weltanschaulich pluralen Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurde zwar die durch öffentliche Förderung in erstaunlichem Maße möglich gewordene Expansion der eigenen Programmangebote und des eigenen Personalbestandes positiv gewertet, doch der Professionalisierung von Erwachsenenbildungs-Arbeit im Sinne einer erziehungswissenschaftlich oder gar erwachsenenbildungs-wissenschaftlich fundierten, am gesellschaftlichen Zentralwert Bildung orientierten, durch geregelte Zugangswege und Fortbildung organisierten Berufstätigkeit von Erwachsenenbildner/inne/n standen die meisten skeptisch bis ablehnend gegenüber. Dies ist insofern verständlich, wenn man berücksichtigt, dass in diesem Fall die Möglichkeiten, politischen und weltan-

schaulichen Trägerinteressen mit Hilfe von organisierter Bildungsarbeit gesellschaftliche Geltung zu verschaffen, zumindest eingeschränkt worden wären, denn professionelle Aufgabenorientierung der Erwachsenenbildner/innen wäre in diesem Fall wohl eher zu erwarten gewesen als die Orientierung an Arbeit- oder Auftraggeber-Interessen.

Der Trägerverband, dessen Aufgabe in der weltanschaulich nicht gebundenen Bildung Erwachsener besteht und der als öffentlich geförderter auch nicht gewinnorientiert arbeiten musste, der Deutsche Volkshochschulverband (DVV), zeigte denn auch folgerichtig als einziger ein kontinuierliches Interesse an der Entwicklung eines Berufsbildes für Erwachsenenbildner/innen sowie an deren systematischer Berufseinführung und Fortbildung. Letztere wurde von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) über viele Jahre kontinuierlich organisiert. Mit ihrer darüber hinausgehenden Forschungs- und Publikationstätigkeit hat sie über den Volkshochschulbereich hinaus die theoretische und bildungspolitische Reflexion der Erwachsenenbildung als Beruf deutlich beeinflusst. Im Jahr 1976 veröffentlichte die Bundesanstalt für Arbeit ein von Hans Tietgens, dem damaligen Leiter der PAS entwickeltes Berufsbild für Leiter und pädagogische Mitarbeiter an Volkshochschulen (vgl. Tietgens 1976).

Die Professionalisierungs-Hoffnungen und -bemühungen der 1970er Jahre – soweit es sie gab – waren vor allem auf das hauptberufliche Erwachsenenbildungs-Personal gerichtet, während das ebenfalls stark angewachsene nebenberufliche Erwachsenenbildungs-Personal, die Kursleitenden und Dozent/inn/en in Professionalisierungs-Strategien weitgehend unberücksichtigt blieb. J. Schrader bezeichnet diese Tatsache als „halbierte Professionalisierung“ (vgl. Schrader 2000). So konnten auch vereinzelte, letztlich erfolglos gebliebene Bemühungen, den Beruf eines hauptberuflichen Weiterbildungslehrers einzuführen, an der Arbeitsteilung von hauptberuflichem Planen, Organisieren und Beraten und nebenberuflichem Lehren und Moderieren in der institutionalisierten Erwachsenenbildung letztlich nichts ändern.

Die überwältigende Mehrheit beider Gruppen von Erwachsenenbildner/inne/n übte ihre jeweiligen Tätigkeiten ohne spezifisch erwachsenenbildnerische Berufsvorbereitung aus. Ein Bewusstsein von einer „gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung“ (Schulenberg) hatte sich erkennbar

nicht gebildet, berufliche Handlungs-Standards wurden nicht entwickelt, berufliche Interessen wurden nicht organisiert und öffentlich vertreten.

Ende der 1970er Jahre setzte in Begleitung einer volkswirtschaftlichen Rezession eine Stagnation der öffentlichen Weiterbildungsförderung und damit auch der quantitativen Berufsentwicklung ein, indem kaum noch neue Stellen für hauptberufliches Erwachsenenbildungs-Personal geschaffen wurden. Der nach der Boom-Phase einsetzende Ernüchterungsprozess ließ immer deutlicher werden, dass zwar bis dahin eine beachtliche Verberuflichung erwachsenenbildnerischer Arbeit, kaum jedoch eine Professionalisierung nach den damals bekannten berufssoziologischen, vorwiegend statusbezogenen Kriterien oder im qualitativen Sinne stattgefunden hatte, weil es weder eine autonome, von den Berufstätigen gesteuerte Berufsentwicklung gegeben, noch das erwachsenenpädagogische Handeln und dessen Qualität in der Praxis der Erwachsenenbildung ein nennenswertes Thema gewesen ist.

Die Erwachsenenbildner/innen reproduzierten – so Nittel – die institutionellen Selbstbeschreibungen der Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder die normative Programmatik eines bestimmten pädagogisch-politischen Lagers. Der Erfolg erwachsenenpädagogischer Arbeit habe sich weniger an Kriterien von Lehr-Lern-Leistungen orientiert als etwa daran, „ob Teilnehmende 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“ (Nittel 2000, S. 121). In den bildungspolitischen Professionalisierungsbemühungen wurde es versäumt, professionell-qualitative Handlungsmaßstäbe zu verankern, z. B. durch die Bindung der Vergabe öffentlicher Fördermittel an die Beschäftigung spezifisch erwachsenenpädagogisch qualifizierten Personals oder durch die Schaffung eines verbindlichen, überinstitutionellen Berufsbildes für Erwachsenenbildner/innen.

Die neue Erwachsenenbildungs-Wissenschaft hatte keine Qualitätskriterien erwachsenenbildnerischen Handelns geliefert, und die meisten Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung zeigten daran auch kein Interesse. Ein kritisches „Verbraucher-Bewusstsein“ hatte sich innerhalb

der Erwachsenenbildungs-Klientel noch nicht gebildet, das einen entsprechenden Druck hätte ausüben können. So hat bis zum Ende der 1970er Jahre eine starke Verberuflichung hauptberuflicher Planungs- und Organisationsarbeit in der institutionalisierten, gesetzlich anerkannten und geförderten Erwachsenenbildung durch die Einstellung von Mitarbeitern mit akademischem Abschluss stattgefunden, was vielfach bereits mit Professionalisierung gleichgesetzt wurde. Diese ist aber wohl eher ein „propagandistischer Begriff" (Tietgens 1988a, S. 87) geblieben, der vor allem in strategischer, kaum in qualitativer Absicht verwendet wurde.

Auch im darauf folgenden Jahrzehnt der 1980er Jahre gab es quantitativ und qualitativ kaum Anzeichen für eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung nach berufssoziologischen Kriterien. Neue hauptberufliche Mitarbeiter konnten im Wesentlichen nur noch durch befristete Maßnahme-Gelder der Arbeitsverwaltungen und des Europäischen Sozialfonds finanziert werden. Damit verlagerte sich auch das Angebots-Spektrum der Erwachsenenbildung von allgemeinbildenden und politischen zu stark arbeitsmarktbezogenen und sozialpädagogisch orientierten Veranstaltungen. Die sozialpolitische Funktionalisierung der Erwachsenenbildung ging einher mit ihrer marktbezogenen, kommerziell organisierten Diversifikation, da der Staat sich immer weniger als bildungspolitisch verantwortliche und fördernde, sondern als eher moderierende Instanz mit eigenem staatlichen Erwachsenenbildungs-Segment (Volkshochschulen) zu begreifen begann, das seine herausragende Stellung im institutionalisierten Erwachsenenbildungsbereich folgerichtig einbüßte.

Betriebliche Weiterbildung gewann in diesem Jahrzehnt ebenso an Bedeutung wie die so genannte „alternative Bildungsarbeit", die stark von den neuen sozialen Bewegungen wie der Friedens-, Umwelt-, Anti-Atomkraft- und Frauenbewegung ausging. Auch hier standen jeweils Interessen im Vordergrund, für deren Durchsetzung Bildungsarbeit mit Erwachsenen als ein probates Mittel neben anderen erschien. Eine Profession von Erwachsenenbildner/inne/n, die sich als solche verstanden und artikuliert hätte, trat auch in diesem Jahrzehnt expandierender Programmangebote bei stagnierendem Personalbestand nicht in Erscheinung. Das Prädikat „professionell" wurde zwar von allen Seiten für die eigene Arbeit gern in Anspruch genommen und großzügig verteilt, doch dem pro-

fessionstheoretisch informierten und kritischen Beobachter der Erwachsenenbildungs-Praxis konnte nicht entgehen, dass eine wirkliche Professionalisierung, die auch öffentlich wahrnehmbare Weiterentwicklungen des Berufs und der beruflichen Handlungsqualität eingeschlossen hätte, kaum stattfand.

So konnte H. Tietgens, ohne Widerspruch hervorzurufen, im Jahr 1986 konstatieren, die Professionalität in der Erwachsenenbildung sei unentwickelt und Professionalisierung somit noch nicht gelungen (vgl. Tietgens 1986, S. 44). Zumindest innerhalb der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft begann die Einsicht zu wachsen, dass gelingende Professionalisierung nicht zuletzt in der Professionalität des erwachsenenbildnerischen Handelns zum Ausdruck kommen müsse.

Im Jahr 1987 erschien ein umfangreicher Sammelband mit Fallstudien, Materialien und Forschungsstrategien zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, dessen Tenor als mindestens skeptisch im Hinblick darauf bezeichnet werden kann, ob eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung überhaupt möglich ist (vgl. Harney/Jütting/Koring 1987). Im gleichen Jahr lautete das Thema der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung“ (vgl. Siebert/Schlutz 1988).

In der Tat ließ das, was über die Arbeits- und Arbeitsmarktsituation von Erwachsenenbildner/inne/n bekannt war, kaum noch zu, von Professionalisierung zu sprechen, weder im quantitativen, noch im qualitativen Sinne. H. Tietgens erklärte sie jedenfalls als für vorerst „gescheitert“ (Tietgens 1988a, S. 28). P. Alheit fragte in dieser Situation eher rhetorisch, ob man der Erwachsenenbildung bisher nicht eine Übersättigung mit Professionalisierungsversuchen und einen gleichzeitigen Mangel an Professionalität diagnostizieren könne (vgl. Alheit/Tietgens 1988).

Wenn schon die Professionalisierung der Erwachsenenbildung nicht gelungen war, so erschien nun vor allem Erwachsenenbildungs-Wissenschaftler/inne/n die Entwicklung von Professionalität – auch unabhängig von Professionalisierung – als notwendig und möglich. Zwar wusste niemand genau, was dies sein könnte, und wie noch zu zeigen sein wird,

wurde damit höchst Unterschiedliches assoziiert. Allen Beschreibungsversuchen gemeinsam ist jedoch, dass damit die Qualität des erwachsenenbildnerischen Handelns berührt ist, der bis dahin vernachlässigten Dimension von Professionalisierung.

Angesichts dieser Entwicklungen und Hintergründe äußerte E. Schlutz den Verdacht, dass „die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung gesellschaftlich nicht gewollt ist, (...) weil sie der Funktionalisierung der Weiterbildung, wie sie augenblicklich zu beobachten ist, zuwiderliefe" (Schlutz 1988, S. 9). Die nahtlose Umsetzung der Interessen und Rationalitäten der jeweiligen pluralen Träger von Erwachsenenbildung – so Schlutz weiter – entwerte Bildungskriterien und stürze den Kurswert pädagogischer Qualität ins Bodenlose. Die Schuld an dieser Entwicklung könne allerdings nicht allein in bildungs- und wirtschaftspolitischen Entwicklungen oder Trägerpolitik gesucht werden; auch der Beitrag der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft und der berufstätigen Erwachsenenbildner/innen selbst zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung sei zweifelhaft: Bei ersterer stelle sich die Frage, ob sie ihre Aufgaben in der Vergangenheit erfüllt habe, letzteren müsse vielfach überhaupt erst gezeigt werden, was das Pädagogische ihres Tuns ausmache. Wenn nunmehr deutlich vom Begriff der Professionalisierung abgerückt und auf den der Professionalität abgestellt werde, müsse auch gezielter und umfassender der Forschungsfrage nachgegangen werden, was Professionalität unter heutigen Bedingungen heißen könne (vgl. Schlutz 1988).

Doch trotz dieses Befundes hielt sich in den folgenden Jahren bis heute das Interesse an Erwachsenenbildungs-Professionalität und deren wissenschaftlicher Erforschung in Grenzen. Die veränderte und reduzierte Rolle des Staates, die neue Rolle des Marktes, die Durchsetzung der Computer-Technologie, die auch die Erwachsenenbildung erfasst hatte, die damit zusammenhängende Aufwertung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung, allgemeine gesellschaftliche Entpolitisierung und der damit einhergehende Niedergang politischer Erwachsenenbildung sowie schließlich die deutsche Wiedervereinigung veränderten die Arbeitsmarktlage für Erwachsenenbildner/innen nachhaltig. Während in den nun schon fast als „klassisch" geltenden öffentlich anerkannten und geförderten Erwachsenenbildungs-Institutionen fast überhaupt keine Stellenzuwächse mehr zu verzeichnen waren und sind, scheint berufliche

Zukunft seither eher in der betrieblichen und kommerziellen Weiterbildung zu liegen.

Etwa seit dieser Zeit hat auch die freiberufliche, selbstständige Tätigkeit von Erwachsenenbildner/inne/n zugenommen, deren Schwerpunkte Lehrtätigkeit, Moderation, Training, Beratung und Coaching sind. Die Verberuflichung erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten ist daher keineswegs zum Stillstand gekommen, auf Professionalisierung im Sinne der Herausbildung einer Profession Erwachsenenbildung gibt es jedoch auch weiterhin kaum Hinweise.

„Höchstens ansatzweise Professionalisierung" konstatiert P. Faulstich auf Grund einer Lagebeschreibung des Personals in der Weiterbildung 1996 und schreibt:

> „Die kaum realisierte Professionalisierung hat in den 90er Jahren dazu geführt, daß die Träger der Erwachsenenbildung der ordnungspolitischen Grundsatzdebatte und der Forderung nach ‚mehr Markt in der Weiterbildung' wenig entgegenzusetzen hatten. Der niedrige Sockel von Hauptberuflichkeit wird überschwemmt von einer Welle von Stellenanzeigen, welche nach Teamern, Dozenten und Coachs suchen. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, daß Professionalisierung in der Erwachsenenbildung Voraussetzung dafür ist, die Chancen für Bildung – durchaus im emphatischen Sinne – zu erhalten" (Faulstich 1996, S. 61–62).

In dem Maße wie die öffentlich verantwortete und gemeinnützige Erwachsenenbildung, insbesondere die der Volkshochschulen, professionspolitisch an Bedeutung verlor, richteten sich die Hoffnungen auf Arbeitsmöglichkeiten für Erwachsenenbildner/innen schwerpunktmäßig auf kommerzielle und betriebliche Weiterbildung.

> „Galt die unternehmerische Weiterbildung in der Erwachsenenpädagogikdiskussion der 1970er Jahre noch als herrschaftsstabilisierendes Element (vgl. Axmacher ...; Lenhardt ...; Schmitz ...), so gehen mittlerweile einige ihrer Vertreter von einem Paradigmenwechsel hinsichtlich der Funktion betrieblicher Weiterbildung aus. Im Zuge neuer Produktions-, Management- und Personalführungskonzepte und einem angeblich damit verbundenen Wandel von der betrieblichen Kontrolle hin zur ‚Selbstorganisation' der Mitarbeiter könne betriebliche Weiterbildung als Medium einer ‚Pädagogisierung' des Betriebs angesehen werden (vgl. Arnold ...). Professionalisierung oder genauer ‚pädagogische Professionalisierung' in der betrieblichen Weiterbildung soll als Gegengewicht zur einseitigen Anpassung an Betriebserfordernisse im Dienste der Realisierung bildungspolitischer und teilnehmerorientierter Zielwerte (Chancengleichheit und Selbstverwirklichung im betrieblichen Kontext) stehen" (Büchter/Hendrich 1998, S. 29–30).

Auf betriebsexterner oder überbetrieblicher Ebene – so Büchter/Hendrich weiter – seien es vor allem private oder öffentliche Weiterbildungsanbieter, aber auch junge Hochschuldisziplinen, die eine Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildung vorantreiben wollen und hierzu Berufsbilder oder Tätigkeitsprofile wie „Personalentwickler" oder „Weiterbildungsreferent" definierten, für die sie bestimmte Bildungsangebote oder Studiengänge konzipierten. Dieser „marktstrategischen" Professionalisierung von außen stehe eine „kontextpolitische" Professionalisierung von innen gegenüber, die in einer Definition und Sicherung von Handlungsspielräumen bestehe; betriebliche Weiterbildner müssten sich hier als relevante Akteure betrieblicher Entscheidungen einbringen, Überzeugungsarbeit leisten. Auf keiner der beiden Ebenen lasse sich jedoch eine gelungene Professionalisierung von betrieblichen Weiterbildnern nachweisen (vgl. Büchter/Hendrich 1998, S. 30–39).

Hoffnungen auf Professionalisierungs-Chancen verbanden sich Anfang der 1990er Jahre auch mit dem Wiederaufbau einer institutionellen Erwachsenenbildungs-Struktur in den neuen Bundesländern. Mit der Auflösung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) lösten sich schnell auch deren gewachsene Erwachsenenbildungs-Strukturen auf; die meisten Einrichtungen wurden geschlossen, viele ihrer erwachsenenpädagogischen Mitarbeitenden nicht zuletzt auf Grund vermuteter oder tatsächlicher ideologischer Prägung „abgewickelt", eine euphemistische Umschreibung von „entlassen". Nach Nittel haben die Erwachsenenbildner/innen in der DDR eine homogenere Berufsgruppe gebildet als ihre Kolleg/inn/en in der BRD. Sie hätten eine an der Schulpädagogik ausgerichtete berufliche Sozialisation erfahren, hätten als Ausbilder oder Lehrgangsleiter gearbeitet oder seien nach einer Umschulung auf der Grundlage einer Doppel- oder Mehrfachqualifikation in der Erwachsenenbildung beruflich tätig gewesen (vgl. Nittel 2000, S. 146).

Während das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) sowie anerkannte westdeutsche Erwachsenenbildungs-Institutionen und -Träger vielfältige Hilfe beim Wiederaufbau einer neuen Struktur geleistet und dabei Kolonialisierungstendenzen zu vermeiden versucht hätten, habe sich gleichzeitig im Grenzbereich zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in den neuen Bundesländern eine kaum noch überblickbare Zahl von rein kommerziell tätigen Qualifizierungsgesellschaften und Weiterbildungsanbietern angesiedelt. Die Beschaffung und Verteilung

von Geld habe dabei einen höheren Stellenwert gehabt als die optimale Versorgung der Klientel durch ein geschultes und erfahrenes Personal. Die Defizite und Fehlentwicklungen der neu organisierten Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern hätten zu Beginn der 1990er Jahre den „Resonanzboden für eines der zentralen Themen im Weiterbildungsdiskurs der 1990er Jahre überhaupt, nämlich das der Qualitätssicherung" geschaffen (vgl. Nittel 2000, S. 148-149).

Ob seither eine professionelle erwachsenenbildnerische Berufsentwicklung in den neuen Bundesländern stattgefunden hat, ist nicht bekannt. Dräger/Günther/Waterkamp bemerkten 1994 lakonisch, 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" (1994, S. 104).

Obwohl Erwachsenenbildung als organisiertes, didaktisch geplantes und angeleitetes Lernen trotz des seit den 1990er Jahren in Wirtschaft und Politik propagierten selbstorganisierten, auto-didaktischen Lernens hohe Teilnahmequoten verzeichnen kann, (vgl. BMBF, Berichtssystem Weiterbildung VIII, 2001, S. 13), zudem seit mittlerweile dreißig Jahren Erwachsenenbildner/innen in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengängen mit Erwachsenenbildungs-Schwerpunkt ausgebildet werden und anscheinend auch mehrheitlich Beschäftigung finden, viele Hochschulen, Verbände und Einrichtungen außerdem berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für haupt- und nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen anbieten und durchführen – um nur einige positive Aspekte der Verberuflichung von Erwachsenenbildung zu nennen – scheint das anspruchsvollere, mit der Bildungsreform begonnene Projekt der Professionalisierung der Erwachsenenbildung bis heute kaum gelungen zu sein: Eine Profession von Erwachsenenbildner/inne/n hat sich erkennbar nicht gebildet, die auch nur einige der an Professionen üblicherweise angelegten Kriterien erfüllt, wie verbindlich geregelte Qualifikationsstandards und Berufszugangsmöglichkeiten, einheitliche Berufsbezeichnung, professionelle Handlungsstandards, berufliche Interessenorganisation und Selbstkontrolle.

> „Während die Berufskultur von der soziokulturellen Aufwertung des lebenslangen Lernens offenbar nicht profitieren konnte, scheint sie aus der Ausdehnung des Berufsfeldes höchstens auf Grund der Vermehrung berufsbiografischer 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. Alles in allem stellt das Projekt der Professionalisierung somit ein offenes Vorhaben dar" (Nittel 2000, S. 153).

Mit der heute allenthalben auch in nicht-kommerziellen Institutionen geforderten Ausrichtung am „Kunden", dem die qualitätsgesicherte „Dienstleistung Bildung" verkauft werden soll, hat sich die Professionalisierung der Erwachsenenbildungs-Arbeit für Harney bis auf weiteres sogar als gescheitert herausgestellt (vgl. Harney 2002, S. 125).

2.2 Professionalität als vernachlässigte Dimension qualitativer Berufsentwicklung

In der bereits erwähnten, die Professionalisierungs-Debatte in der Erwachsenenbildung initiierenden Rede W. Schulenbergs von 1969 über „Erwachsenenbildung als Beruf" war von Professionalität noch keine Rede, ebenso wenig wie im von ihm u. a. 1972 herausgegebenen Buch „Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung". Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung war zwar im Rückblick von Anfang an deutlich als strategisch-quantitative Berufsentwicklung aufgefasst und praktiziert worden, doch ist die weitgehende Nicht-Beachtung der qualitativen Handlungsdimension zunächst womöglich auch deshalb nicht bemerkt worden, weil diese auch im berufssoziologischen Reflektieren, Schreiben und Reden über bereits etablierte Professionen jener Zeit kaum eine Rolle spielte.

Ohne explizite Diskussion und Verständigung darüber schien wie selbstverständlich die auch heute noch anzutreffende Auffassung vorzuherrschen, dass die Aneignung wissenschaftlichen Wissens sowie wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen in einem langen Hochschulstudium quasi automatisch eine besondere Qualität des Handelns der so Ausgebildeten hervorbringe. Dass seit Beginn der Bildungsreform in Stellenangeboten für Erwachsenenbildner/innen ein Hochschulabschluss nahezu obligatorisch gefordert wurde spricht m. E. für diese Sicht und kann zugleich, wenn nicht vor allem, als institutionelle Selbstaufwertungs-Strategie verstanden werden. *Was* ein/e potenzielle/r Erwachsenenbildner/in studiert hat und ob die zumeist geforderten Handlungskompetenzen systematisch erworben wurden, scheint bis heute ernst-

haft keine Rolle zu spielen; wissenschaftlich fundierte, erwachsenenbildungs-spezifische didaktische Handlungskompetenzen sind als explizite Berufsanforderung bis heute kaum zu finden (vgl. Hinrichs 2002).

Dies alles verweist darauf, dass *erwachsenenbildungsspezifische* Professionalität für Beschäftigungsträger nicht als bedeutsam verstanden wurde und wird. Berufserfahrungen schlechthin, pädagogische Neigung bzw. „Geschick" und nicht selten das Bekenntnis zu bestimmten weltanschaulichen Gesinnungen oder einer vorgegebenen Unternehmensphilosophie hatten und haben weiterhin neben der nachweislichen akademischen Bildung einen weitaus größeren Stellenwert (vgl. Peters-Tatusch 1981).

Bei dem Bemühen um mehr Hauptberuflichkeit der Erwachsenenbildungs-Arbeit sei – obwohl die tatsächlichen Voraussetzungen nicht gegeben gewesen seien – „Professionalisierung" eigentlich als Kampfbegriff eingesetzt worden und so eine Widerstand und Misstrauen hervorrufende, argumentative Schieflage entstanden, schreibt Tietgens (vgl. 1988b, S. 36–37). Was jedoch neben dem durchaus sinnvollen Ausbau von Hauptberuflichkeit

> „tatsächlich in der Erwachsenenbildung und zwar aller Sparten gebraucht wird, ist *Professionalität als situative Kompetenz*. Lässt man nämlich die berufsständische Umgebung des Professionalisierungsbegriffs beiseite, stößt man auf einen harten Kern der *Anforderungen an das Berufshandeln (...)*. Diese Anforderungen haben eine kognitive und eine ethische Dimension. Meist wird die erste unter dem Aspekt der erworbenen und anerkannten Berufspatente gesehen. Der formale Ausweis wird dann durch den Appell zur Fortbildung ergänzt. Diese berührt schon die ethische Dimension, die auf die Verantwortung gegenüber anderen Menschen verweist. Sie ist ein für die Erwachsenenbildung besonders wichtiger Aspekt. Jedoch ist nicht hinreichend bedacht, was die kognitive Dimension im Falle der Erwachsenenbildung für spezifische Anforderungen stellt. Professionalität heißt, 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. Diese Beziehungen eines Rezeptuars auf einen Fall, dieses Umsetzen eines Hintergrundwissens in eine Situationsbewältigung ist zwar an professionalisierten Berufen abgelesen, trifft aber auch für die in der Erwachsenenbildung Tätigen zu. Dies gilt im Prinzip unabhängig davon, ob diese Tätigkeit eine mehr planende oder beratende, eine lehrende oder eine moderierende ist" (Tietgens 1988a, S. 37f.).

Wissen, Erkennen und Handeln werden in dieser vielzitierten Definition als bewusst zu kombinierende Faktoren unterschieden. Dem Wissen misst der Autor dabei eine herausragende Bedeutung für das professionelle Handeln zu. Er schreibt:

> „Kann man sich dabei auf einen Erkenntnisfundus stützen, der Auslegungsmöglichkeiten für die jeweilige Situation erlaubt und hermeneutische Beweglichkeit gewährleistet, ist das Kennzeichen der Professionalität gegeben. Dies gilt auch dann, wenn das Wissensarsenal, aus dem das Berufshandeln schöpfen kann, Veränderungen unterliegt. (...) So sind immer wieder neue *Relationierungen von wissenschaftlich erarbeiteten Einsichten und nicht von vornherein durchschaubaren Bedingungsstrukturen* herzustellen" (ebd., S. 39f.).

Da das so definierte professionelle Handeln „im Prinzip" für alle Funktionsbereiche erwachsenenbildnerischen Handelns als möglich galt, hätte das Interesse daran sowohl auf die eher hauptberuflichen Tätigkeiten der Planung und Beratung ebenso wie auf die ganz überwiegend neben- und freiberuflich ausgeübten Tätigkeiten der Lehre und Moderation gerichtet werden können, ja müssen. Doch auch unter der durch Tietgens neu gewonnenen Perspektive von Professionalität blieben die hauptberuflichen Erwachsenenbildner/innen weiterhin mehr oder minder ausschließlich im Focus des Interesses.

Knapp zehn Jahre nach Tietgens' Forderung stellt H. Bastian in ihrer Untersuchung über „Kursleiterprofile und Angebotsqualität" fest:

> „Wenn aber das pädagogische Handeln jener MitarbeiterInnen in ihrem je subjektiven Fachbezug verankert ist und gerade daraus seine Glaubwürdigkeit und Stärke bezieht, so kann Professionalität – verstanden als der bewußte, begründbare und intentionale Einsatz von Ressourcen – nur dadurch realisiert werden, daß die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen (HPM) auf der Ebene der Programmplanung dafür sorgen, dass durch die Zusammensetzung der Freiberuflichen ein begründbares und vertretbares Spektrum von Bedeutungsausprägungen im jeweiligen Unterrichtsfach gewährleistet wird. Die spezifische Kompetenz der freien MitarbeiterInnen, die als Fachleute eine der gesellschaftlich vorfindbaren Bedeutungsmöglichkeiten dieses Faches leben und repräsentieren, setzt sich, wie gezeigt werden konnte, in der Praxis sowieso als solche durch. Doch ist es die Professionalität der HPM, die darüber entscheidet, ob ein zufällig oder beliebig zusammengewürfeltes Gesamtprogramm entsteht – eventuell einseitig geprägt durch subjektive Vorlieben, die sie bestimmte Kursleitertypen bevorzugen lassen – oder aber eine bewußt intendierte Angebotsvielfalt, realisiert durch den Einsatz von KursleiterInnen, die ihren Fachgegenstand mit sehr unterschiedlichen Alltagsbedeutungen belegt haben. In diesem Sinne kann die *These* formuliert werden, dass die ‚Professionalität' einer von freiberuflichen MitarbeiterInnen getrage-

nen Erwachsenenbildung nicht als Folge einer Zuschreibung von Qualifikationsanforderungen an diese Personengruppe zu verstehen ist, sondern als Folge eines bewußten Einsatzes ihrer fachlich fundierten Kompetenzen. Dieser ist dann als ein professionell gesteuerter anzusehen, wenn die hauptberuflichen PädagogInnen sich der Bedingungen und Auswirkungen ihrer Personalpolitik bewusst sind. Damit wird die Frage nach ihrem eigenen Qualifikationsprofil zentral, denn sie erweisen sich als die Schlüsselfiguren für den professionellen Einsatz der von den freiberuflichen KursleiterInnen eingebrachten Kompetenzen" (Bastian 1997, S. 169f.).

Professionalität kann so gesehen von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung nicht erwartet werden, sondern nur von den „Schlüsselfiguren", den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden. Sie käme in deren professioneller Programmplanung und einer gut begründeten Auswahl der nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden zum Ausdruck und wirkte sich damit auf die Programmdurchführung aus. Damit wird ein Kernbereich des didaktischen Erwachsenenbildungs-Handelns, die Realisierung der spezifischen Leistung institutionalisierter Erwachsenenbildung, unmittelbare didaktische Unterstützung des Lernens und der Bildung Erwachsener, explizit vom Anspruch auf Professionalität ausgenommen.

Zur Art der Wahrnehmung von Aufgaben durch hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende, die nach Bastian erwachsenenbildnerische Professionalität verlangen, schrieb Tietgens 1988 vor dem Hintergrund seiner jahrelangen Erfahrungen mit Berufseinführungs- und Fortbildungs-Seminaren der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und nach der Lektüre von 150 Interviews, die W. Gieseke mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden an niedersächsischen Volkshochschulen in einer Längsschnittstudie zu deren beruflicher Sozialisation geführt hatte:

„Gesprochen wird zum einen von dem Übermaß an Organisatorischem und zum anderen von dem Ausgleich, den die Kommunikation bietet. Was aber wird da organisiert und worüber wird kommuniziert? (...) Ein Wegweiser für das Verständnis findet sich am ehesten da, wo die Aussagen besonders selbstkritisch sind. Das ist dann der Fall, wenn die Deutungsmuster der Interaktion mit den Kursleitern in Sprache erscheinen. Da stellen sich Sorgen um die eigene fachliche Kompetenz heraus, ohne die man sich schwer vorzustellen vermag, auf Kursleiter als Fachleute Einfluß nehmen zu können. Ein Bewußtsein davon, was in einer solchen Kommunikation zu vertreten wäre, kommt, will man nicht Begriffshülsen vertrauen, kaum hervor. Das heißt, an einer Schnittstelle des Planungshandelns, an der Kompetenz, und zwar erwachsenendidaktische, gefragt ist, wird diese nicht thematisiert und stattdessen der Mangel an eigener fachlicher Kompetenz in den Vordergrund gerückt. (...) Erkennbar wird es erst (das entscheidende Pro-

blem, R. P.) bei einem Wechsel der Aufmerksamkeitsrichtung, d. h., wenn man den Klagen über das Ausmaß an organisatorischer Arbeit nachgeht. Erst von den hier gängigen Deutungen her erschließt sich der Kern der Problematik. Fragt man sich nämlich, was da unter der Kernmarke des Organisierens subsumiert wird, so fehlt zwar der vielzitierte Hausmeister auch hier nicht, und immer wieder kommt der administrative Aufwand zur Sprache ... Aber wenn dann die Raumverteilung genannt wird, dann ist schon eine Übergangszone zum Erwachsenendidaktischen erreicht. Und wenn das Verhandeln im Interesse der Kooperation einen so großen Zeitraum einnimmt, so ist darin, auch wenn es um Äußerliches oder Politisches geht, doch immer auch Didaktisches impliziert, spielen Planungsüberlegungen im Interesse der Lern- und Bildungsangebote hinein. Die Pointe ist also: Da sind Mitarbeiter für erwachsenendidaktische Planungsaufgaben angestellt. Sie erfüllen diese Aufgaben, berücksichtigt man die Rahmenbedingungen, recht ansehnlich. Aber sie merken es gar nicht. (...) *Es fehlt die begriffliche Fassung dafür, was man tut, weil immer dann, wenn vom „Pädagogischen" gesprochen wird, die unmittelbare Interaktion gemeint ist.* Die Begriffe Didaktik oder Andragogik kommen so gut wie nicht vor, Planen und Vorbereiten selten, obwohl man das ja tut. (...) *Die Programmgestaltung ist in den Augen derer, die sie betreiben, nichts „Pädagogisches".* (...) Was also die Problematik ausmacht, ist, dass die Kompetenzfrage an der falschen Stelle bewußt wird, nicht klar wird, welche Art der Kompetenz gebraucht wird, um professionellen Ansprüchen gerecht werden zu können. Mit der Verengung des „Pädagogischen" verengt sich auch das Berufsbewußtsein zu einem Selbstverständnis als Organisator. Das Groteske ist: hier präsentieren sich Mitarbeiter in einer Rolle, auf die sie nicht fixiert sein möchten und auf die sie faktisch auch nicht beschränkt sind. Dieser doppelte Selbstwiderspruch entsteht, weil sie ihre Tätigkeit nicht darzustellen wissen, weil ihnen die Eigenheiten des Tuns nicht bewußt wird. (...) Unter diesem Aspekt muß es alarmierend erscheinen, daß sich in den hier aus empirischem Material abgelesenen Selbstdeutungen Diplom-Pädagogen nicht von HPM mit anderen Studienherkünften bemerkenswert unterscheiden. Die naheliegende Vermutung, die zu beobachtende Selbstwidersprüchlichkeit sei eine Folge der gemischten Herkunft, läßt sich also nicht aufrechterhalten. Vielmehr muß dem Eindruck nachgegangen werden, dass es dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung nicht gelungen ist, ein eigen geprägtes Bild vom Berufshandeln in der Erwachsenenbildung zu vermitteln" (Tietgens 1988a, S. 47–51).

Im Hinblick auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildungs-Arbeit, insbesondere jedoch auf die als dafür unverzichtbar notwendige Professionalität erscheint es bemerkenswert, dass die historisch gewachsene Agentur-Verfassung der Erwachsenenbildung, die nebenberuflichen und ehrenamtlichen, also nur „lose" mit den jeweiligen Institutionen „gekoppelten" Mitarbeitenden eine der didaktischen Kernaufgaben überträgt, nicht etwa als ein sehr ernst zu nehmendes Professionalisierungs-Hindernis für Erwachsenenbildung als Beruf schlechthin wahrgenommen und diskutiert wurde, sondern stattdessen die Professionalisierungs-Erwartungen und Bemühungen sich so auf die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden konzentrierten, als gebe es diese Problematik von grundsätzlicher Tragweite nicht.

Selbst H. Tietgens, lange Zeit einer der scharfsinnigsten und mutigsten Analytiker der Situation der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und der Berufsentwicklung im Besonderen, schien hierin kein fundamentales Problem zu sehen, wenn er 1988 unter dem Eindruck seiner Analyse der Befunde von W. Giesekes Untersuchung auch schrieb:

> „Auf diesem Hintergrund, fast möchte man sagen: Trotz der Lage des Berufsfeldes, vor allem aber angesichts des Diskussionsstandes, erscheint es bei den Anforderungen, die an die Erwachsenenbildung gerichtet werden, angebracht, die Frage nach der Professionalität mit Nachdruck zu stellen und diese insbesondere auf die Hauptberuflichen zu richten, soweit sie mit planenden Aufgaben befasst sind. Ihnen gegenüber ist noch am wenigsten diskutiert, was Professionalität bedeutet, woran sie sich bewähren muß und wie sie sich zeigen läßt. Insofern aber Programm-Machen heißt, aus Bedingungskonstellationen Planungskonsequenzen zu ziehen, ist die Situationsinterpretation in kommunikatives Handeln zu setzen. Dafür ist einer *Grundanforderung von Professionalität gerecht zu werden, nämlich die Relation von Spezifischem und Universellem zu erkennen. Das Relevieren von theoretisch Gewußtem und praktisch Beobachtetem und Verlangtem ist also gefragt"* (Tietgens 1988a, S. 69f.).

Die wenigen empirischen Untersuchungen, die es seither zum beruflichen Handeln hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeitender in Einrichtungen der Erwachsenenbildung gibt, hat J. Schrader auch unter dem Aspekt sich eventuell abzeichnender Professionalität ausgewertet und kommt zu dem zusammenfassenden Ergebnis: „Die Belege dafür, dass hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen ihre Tätigkeit im Kern als erwachsenen*didaktische* auslegen, sind (noch) schwach" (Schrader 2000, S. 54). Nach den ersten veröffentlichten Ergebnissen einer empirischen Studie von W. Gieseke zum „makrodidaktischen Handeln" in der Weiterbildung am Beispiel kirchlicher Weiterbildungseinrichtungen, die in diesen Befund Schraders bereits eingeflossen sind, erscheint Planungshandeln als vorwiegend „vernetztes Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen", das auch als „Angleichungshandeln" bezeichnet werde. Eine zentrale Kompetenz des Planungspersonals besteht demnach darin, „Seismograph" zu sein. Dazu bedarf es nach Gieseke neben didaktischem Wissen vor allem extrafunktionaler Qualifikationen (vgl. ebd., S. 53). Dazu merkt Schrader in einer Fußnote an: „Um im Bild zu bleiben: Nach dem Professionalisierungskonzept der Bildungsreform sollten Programmplanerinnen und Programmplaner nicht nur Seismographen, sondern vor allem ‚Einsatzleiter' sein" (ebd.).

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse Bastians und anderer deutet außer auf vorhandene Kompetenz für das jeweils vertretene Fachgebiet wenig auf erwachsenenbildnerische Professionalität der von den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden ausgewählten nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden hin, der allerdings – wie angedeutet – auch kein sonderliches Interesse galt. L. Arabin erklärt dazu: „Die Unterrichtenden standen auch deswegen nie im Mittelpunkt des Interesses, weil es notwendig war, auf dem Weg zu einer Professionalität des Unterrichtens in den Volkshochschulen (auf die er sein eigenes Forschungsinteresse konzentrierte, R. P.) Strukturen zu entwickeln, auf denen aufbauend professionelles Unterrichten erst ermöglicht wird" (Arabin 1995, S. 179).

Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Selbstverständnis (vgl. z. B. Siebert 1983; Scherer 1987; Schiersmann 1990), zu Motiven (vgl. z. B. Siebert 1983; Scherer 1987; J. Kade 1989), zur methodisch-didaktischen Konzeption (vgl. z. B. Siebert 1983; Kade/Nittel/Seitter 1999), zu Wissens-Konzepten von Unterrichtenden (vgl. Hof 2001) und zum Unterrichtsverhalten (vgl. z. B. Kejcz u. a., BUVEP-Endbericht, Bd. 4, 1980) seit den 1970er Jahren bis heute legen im Hinblick auf die Dimension professioneller Handlungs-Qualität insgesamt den Schluss nahe, dass diese nicht nur wenig entwickelt ist, sondern im Großen und Ganzen nicht einmal ein entsprechender Anspruch daran geknüpft worden ist bzw. wird.

Neben dem jeweils verfügbaren Fachwissen, hinreichender Motivation und weltanschaulichen Überzeugungen, scheint die eigene Biografie die zentrale Ressource erwachsenenpädagogischen Handelns neben- und freiberuflich Unterrichtender zu sein, kaum wissenschaftlich fundiertes, erwachsenenbildungs-didaktisches Wissen und Können, ein spezifisches, mit anderen kommuniziertes erwachsenenbildnerisches Aufgaben- und Rollenverständnis oder eine erwachsenenbildungs-spezifische Handlungsethik.

Vor wenigen Jahren hat Ch. Hof subjektive Wissenstheorien von 23 Kursleitenden untersucht und deren Auswirkungen auf deren Weiterbildungsverständnis und deren Unterrichtsgestaltung zu rekonstruieren versucht. Sie fand heraus, dass ersteres sich im Wesentlichen als das von Fachschulungen einerseits und Persönlichkeitsbildungsseminaren andererseits

beschreiben lässt. Einmal stehe das Ziel der Vermittlung neuer Wissensstrukturen im Vordergrund und zum anderen die handlungsbezogene Verarbeitung erworbenen Wissens (vgl. Hof 2001, S. 103f.).

> „Während das Weiterbildungsverständnis den Rahmen für die Unterrichtskonzeption abgibt, beziehen sich die Vorstellungen vom Lehr-Lern-Prozess auf die konkrete pädagogische Arbeit. Dabei lassen sich die entsprechenden Aussagen der befragten Kursleiter zu zwei Modellen verdichten: einmal das *Instruktionsmodell* und zum anderen das *Modell problembearbeitenden Unterrichts*. Im Rahmen des *Instruktionsmodells* steht der Kursleiter als Sachexperte, der sein Wissen weitergibt, im Zentrum. Dabei kommt ihm eine zentrale Rolle bei der Präsentation des Wissens zu; seine didaktischen Entscheidungen basieren primär auf sachbezogenen Überlegungen. Unterstellt wird ein Teilnehmer, der aus ‚Um-zu'-Motiven an der Weiterbildung teilnimmt. Methodisch steht das Konzept der Übersetzung von Wissen im Vordergrund – welches entweder ausschließlich in Form einer dozentenaktiven Vortragstätigkeit realisiert oder durch praktische Übungsphasen ergänzt wird. Im Rahmen des *Problembearbeitungsmodells* steht der Teilnehmer mit seinen ‚Weil'-Motiven im Vordergrund. Daher stehen die Fragen der Teilnehmer im Zentrum der didaktischen Entscheidungen. Auch kann sich der Kursleiter nicht ausschließlich als Sachexperte verstehen, sondern er muss seine Methodenkompetenz hervorheben. Entsprechend werden hier Methodenfragen betont und die Art der Seminarkonzeption am Teilnehmer und seiner Aneignungs- und Bearbeitungsleistung orientiert. Das methodische Konzept lässt sich als Situationsgestaltung beschreiben. Hierbei wird die Möglichkeit konkreter Erlebnisse und Erfahrungen durch die Teilnehmer intendiert. Unterschiede ergeben sich daraus, ob die je individuelle Verarbeitung oder die gemeinsame Reflexion der Erfahrungen angestrebt wird" (ebd., S. 104f.).

Hof ist der Ansicht, die von ihr herausgearbeitete Dichotomie zwischen dem Fachexperten und den Methodenexperten gebe auch „Hinweise für die Debatte um die pädagogische Professionalität. So scheint mir eine wichtige Aufgabe darin zu bestehen, die Verbindung zwischen dem Fachexperten und dem Methodenexperten als Charakteristikum pädagogischer Professionalität theoretisch wie auch im beruflichen Selbstverständnis der Akteure herauszustellen" (ebd., S. 126). Wenn damit gemeint ist, dass eine Kombination fachlichen und methodologischen Wissens und Könnens nicht zuletzt im beruflichen Selbstverständnis herzustellen wäre, dann wären m. E. damit zwar wichtige *Voraussetzungen* für Erwachsenenbildungs-Professionalität geschaffen. Diese wären jedoch keineswegs schon damit gleichzusetzen.

Die von Hof befragten Kursleitenden verstehen sich selbst „entweder als Fachexperte, als Methodenexperte oder als Gesprächspartner" (ebd., S. 123). Woher sich ihre Selbstverständnisse, ihre Weiterbildungsverständnisse und ihre Unterrichtskonzeptionen „speisen", bleibt offen. Da diese

jedoch offensichtlich nicht erwachsenenbildungs-wissenschaftliche Erkenntnisse und Diskussionen reflektieren, ist zu vermuten, dass sie auch nicht aus entsprechenden wissenschaftliche Quellen oder aus erwachsenenpädagogisch-praktischer Kompetenzvermittlung, -einübung und -reflexion gewonnen sind, sondern eher aus persönlichen und anderen berufs-/ausbildungsbiografischen Ressourcen.

Auch diese jüngeren empirischen Hinweise können so kaum den Eindruck verändern, dass auch heute spezifisch erwachsenenbildnerische Professionalität in einem zentralen Handlungsbereich erwachsenenbildnerischer Aktivitäten, der direkten didaktischen Interaktion mit den Teilnehmenden, wenn überhaupt, nur sehr gering ausgeprägt ist. Als vernachlässigte Dimension qualitativer Berufsentwicklung kam sie zu Beginn der 1990er Jahre wieder kurz in den Blick als aus der Wirtschaft über die betriebliche Weiterbildung Systeme von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement allmählich auch in die institutionalisierte Erwachsenenbildung gelangten. Doch es zeigte sich schnell, dass die dafür verwendeten Qualitätskriterien anderen Prämissen verpflichtet sind als es die Qualität professionellen Handelns wäre. Diese müsste sich am Gelingen der professionellen Handlungsaufgabe orientieren, der didaktischen Unterstützung des Lernens und der Bildung Erwachsener. Dazu aber bedarf es auch professionell verankerter Vorstellungen davon, was unter heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen individuell und gesellschaftlich relevantes Lernen und eine entsprechende Bildung Erwachsener ausmachen könnte. Eine Profession der Erwachsenenbildner/innen müsste an dieser Frage ein vitales Interesse entwickeln, nicht zuletzt deshalb, weil ihre gesellschaftliche Handlungs-Begründung und -Legitimation davon wesentlich abhinge.

Doch so wie der Ausbau der Erwachsenenbildung zum quartären Sektor des öffentlichen Bildungssystems und die Professionalisierung der Erwachsenenbildung als „Kinder der Bildungsreform“[3] zuerst vernachlässigt und schließlich ganz aus den Augen verloren wurden, ist anscheinend auch das Interesse an der *Bildung* Erwachsener als zentralem gesellschaftlichem Wert, der mehr umfasste als Qualifikations- und Kompetenzvermittlung im Interesse der unmittelbaren Lebensbewältigung, nicht son-

3 Die Formulierung lehnt sich an den Titel eines Buches an: Hommerich, Ch. (1984): Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt

derlich ausgeprägt. Auch für ein entsprechendes Interesse der Erwachsenenbildner/innen selbst gibt es kaum Indizien.

Institutionalisierte Erwachsenenbildung und Weiterbildung scheinen sich stattdessen spätestens seit den 1990er Jahren immer mehr zur Personalentwicklung innerhalb und außerhalb von Unternehmen zu transformieren. Bildung Erwachsener ist so gesehen die Summe dessen, was an Qualifikationen, Kompetenzen und Verhaltensdispositionen der Wirtschafts- und Gesellschaftssubjekte gebraucht wird. Sofern diese ihre Bildung nicht selbst und damit kostengünstig organisieren können, geschieht dies zunehmend ökonomisch effizient, indem Bildungs-Dienstleistungen zur ständig überprüften Zufriedenheit von Kunden vermarktet werden.

Vom „normativen" Bildungsanspruch befreite und von Professionalitäts-Ansprüchen unbelastete pädagogische Mitarbeitende begreifen sich als Bildungs-Manager und Trainer im Rahmen der Nachfrage. Programmangebote konnten so bei gleichbleibendem Bestand hauptberuflichen Personals, schwindender öffentlicher Förderung und Verantwortung und niedrigen Dozenten-Honoraren dennoch expandieren (vgl. Körber u. a. 1995). Angebot und Nachfrage, nicht *professionelle* Durchführungsqualität scheinen die entscheidenden Entwicklungskriterien zu sein. Spätestens seit dem Beginn der 1990er Jahre ist institutionalisierte Erwachsenenbildung

> „einem Prozess der marktlichen Integration unterworfen, der bis heute anhält. Marktliche Integration bedeutet nicht, dass der Staat sich aus dem Weiterbildungssektor völlig zurückzieht. Sie bedeutet aber auch nicht, dass eine Bildungsnachfrage im Sinne einer Artikulation lebenspraktischer Interessen erfolgt (vgl. Dräger ...). Sie bedeutet primär, dass die Kontexte und kontextspezifischen Formen der Weiterbildung unter die Gesichtspunkte sichtbaren Organisationserfolgs gestellt und unter dem Aspekt einer vom marktlichen Dienstleistungstausch abgeleiteten Qualitätsvorstellung ständig zueinander in Beziehung gebracht werden. (...) Es ist weniger der Kommerz in einem direkten Sinne, der sich durchsetzt, sondern es sind die Normen des geschäftlichen, des organisatorischen Erfolgs, die sich in den Vordergrund schieben. (...) Die Qualitätsfrage hat sich an die Prämissen des Geschäfts- und Organisationserfolgs gehängt und sich dadurch von einer an den Verberuflichungsprozess gebundenen Ansiedelung des Qualitätssicherungsthemas entkoppelt" (Harney 2002, S. 131–133).

3. Berufliches Erwachsenenbildungs-Handeln: zum aktuellen Stand

Lernen können Menschen fast überall und fast zu jeder Zeit auf vielfältige Weise: bewusst und unbewusst, implizit und explizit. In westlichen Gesellschaften mit relativ hohem formalen Bildungsgrad gibt es zahlreiche Möglichkeiten, eigene Lernprozesse gezielt mit Hilfe z. B. von Print-Medien, audiovisuellen Medien, Computer-Hard- und Software sowie dem Internet individuell zu gestalten. Dieses so genannte „selbstgesteuerte" Lernen setzt neben psychischen, finanziellen und anderen Ressourcen beträchtliche auto-didaktische Kompetenz voraus, die Fähigkeit also, eigene Lernprozesse so zu planen und durchzuführen, dass mit vertretbarem Ressourcen-Einsatz die gewünschten Lernerfolge in der vorgesehenen Zeit erzielt werden.

Am besten scheint dies Menschen zu gelingen, die in längeren organisierten Lernphasen während der Schul- und Berufsausbildung gelernt haben, wie sie ihr eigenes Lernen optimal organisieren können. Doch auch bei gegebener hoher auto-didaktischer Kompetenz sind dem selbstorganisierten Lernen Grenzen gesetzt, z. B. durch die verfügbare Auswahl und Güte vorhandener Lernmaterialen und -medien, durch knappe ökonomische und zeitliche Ressourcen und durch die Tatsache, dass manches Wissen und Können am wirkungsvollsten, nachhaltigsten und effizientesten in Lerngruppen und mit didaktischer Unterstützung durch Fachleute erworben werden kann. Dafür scheint auch die starke Beteiligung von Erwachsenen an organisierter Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu sprechen, die in Deutschland im Jahre 1997 ihre bisherige Höchstmarke erreichte: „Fast jeder zweite 19–64-Jährige hat im Jahr 1997 Angebote zur Weiterbildung genutzt (48 %). Im Vergleich zu 1994 ist die Weiterbildungsbeteiligung damit nochmals um sechs Prozentpunkte gestiegen. (…) Hochgerechnet entspricht dies bundesweit rd. 24,1 Mio. Weiterbildungsteilnehmern im Jahre 1997" (Kuwan u. a. 2000, S. 21). Obgleich für das Jahr 2000 ein Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung der 19–64-Jährigen auf 43 % zu verzeichnen war (BMBF 2001, S. 13), ist die Teilnahmequote insgesamt noch beachtlich.

Als berufsförmige Dienstleistung wird Erwachsenenbildung in Form von Lernberatung, Planung und Unterstützung von Lernprozessen angeboten. Erwachsenenbildner/innen ermitteln z. B. Lernbedürfnisse, -bedarfe und -fähigkeiten, zeigen Lernmöglichkeiten und -wege auf, planen Lern-Programme und -Veranstaltungen, unterstützen, leiten und begleiten Lernprozesse durch Lehren, Beraten und Moderieren, durch die Erstellung didaktischer Materialien und Medien und v .a .m . Dies alles geschieht in Erwachsenenbildungs-Institutionen wie Volkshochschulen, Akademien und Heimvolkshochschulen, Bildungswerken von Verbänden und Vereinen, gemeinnützigen Einrichtungen sowie in kommerziellen Weiterbildungs-Unternehmen und wird als eine Aufgabe neben anderen auch von Betrieben, Behörden, Verlagen, Museen, Bibliotheken und vielen anderen Institutionen wahrgenommen.

Erwachsenenbildnerisches Berufs-Handeln findet insofern nicht nur in explizit erwachsenenpädagogisch definierten Handlungszusammenhängen statt, sondern auch in Verbindung mit anderen beruflichen Handlungszielen und -formen, z. B. in der Personal- und Organisations-Entwicklung oder der Unterhaltungsbranche, und zwar in haupt-, neben-, teil- und freiberuflichen Beschäftigungsverhältnissen, z. T. auch ehrenamtlich. Für ein angemessenes Verständnis und eine treffende Einschätzung beruflichen Erwachsenenbildungs-Handelns innerhalb des institutionalisierten Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsbereichs heute erscheinen die Tendenzen erwähnenswert, die P. Faulstich und P. Vespermann jüngst (2002, S. 15) für dessen Situation, Struktur und Perspektive ausgemacht haben:

- *Entstaatlichung:* Rückzug des Staats aus der Verantwortung für die Gestaltung des Weiterbildungsbereichs,
- *Kommerzialisierung:* Marktgängigkeit bzw. kaufkräftige Nachfrage als Angebotskriterien,
- *Diversifizierung:* Auflösung der Konzentration auf öffentliche Träger; Verteilung öffentlicher Mittel an vielfältige Träger,
- *Ökonomisierung:* Markt als Regulativ des Weiterbildungsbereichs; „Verbetriebswirtschaftlichung" der Institutionen; Leugnung politischer Gestaltungsmöglichkeiten.

Der geringe Grad an Systematisierung des Weiterbildungsbereichs manifestiere sich vor allem in der Dominanz prekärer Beschäftigungsverhältnisse des Personals, so die Autoren. Soweit dessen Lage überhaupt

bekannt sei, stelle sie sich als äußerst problematisch dar. Hauptberuflichkeit werde eher eingeschränkt als ausgebaut. Honorartätigkeiten breiteten sich zunehmend aus (vgl. Faulstich/Vespermann 2002, S. 63–69).

3.1 Berufliche Handlungsgruppen, Tätigkeiten und Berufsbezeichnungen

Wie viele Personen in der Bundesrepublik Deutschland beruflich mit Erwachsenenbildungs-Aufgaben befasst sind (unberücksichtigt bleiben dabei Verwaltungs- und haustechnisches Personal in Bildungseinrichtungen), kann auf Grund der Datenlage nur geschätzt werden. Während etwa E. Nuissl 1996 die Zahl derjenigen, die als Erwachsenenbildner/innen hauptberuflich arbeiten, auf 50.000 – 60.000 Personen schätzte, kam P. Faulstich ebenfalls 1996 auf Grund von Hochrechnungen auf 80.000 – 100.000 Personen. Neben diesen sind nach Nuissl schätzungsweise etwa 300.000 – 600.000 Personen zeitweise als Erwachsenenbildner/innen beschäftigt, die meisten von ihnen als Dozent/inn/en (vgl. Nuissl 1996, S. 24; Faulstich 1996, S. 59).

Von denjenigen, die hauptberuflich als Erwachsenenbildner/innen arbeiten und damit ihren Lebensunterhalt verdienen, dürften dies die meisten im Angestelltenverhältnis als „Pädagogische Mitarbeitende", „Leiter/innen", „Fachbereichsleiter/innen", „Studienleiter/innen", „wissenschaftliche Mitarbeitende", „Bildungsreferent/inn/en", „Weiterbildungslehrende", „Andragog/inn/en", „Bildungsarbeitende" und unter zahlreichen weiteren Bezeichungen tun. Die allerdings wachsende Zahl der hauptberuflich und selbstständig oder freiberuflich tätigen Erwachsenenbildner/innen arbeitet als „Trainer/in", „Coach", „Consultant" oder „Berater/in", nicht selten in indirekter Abhängigkeit von einem oder einigen wenigen Auftraggebern (vgl. Schrader 1998).

Während bei hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildner/inne/n im Angestelltenverhältnis Aufgaben des Managements, der Programmplanung und der Personalführung im Vergleich zur direkten, didaktisch orientierten Kommunikation mit Adressaten und Teilnehmenden zu dominieren scheinen – ausgenommen bei Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitenden in Heimvolkshochschulen und Akademien – arbeiten selbstständige Erwachsenenbildner/innen anscheinend in weitaus größerem Maße in direkter Interaktion mit Teilnehmenden in Trainings, Veranstal-

tungen, Camps, Beratungen oder Coachings. Gleichwohl dürften Akquisition, Werbung und Verwaltungstätigkeiten einen nicht unerheblichen Teil ihrer Arbeitszeit in Anspruch nehmen.

Je größer die Institution bzw. das selbst geführte Bildungs-Unternehmen ist, desto mehr scheinen sich die Aufgaben und Tätigkeiten hauptberuflich tätiger Erwachsenenbildner/innen auszudifferenzieren in

- Leitung und Management
  Dazu gehören z. B. Mitwirkung an der Zielsetzung der Institution, des Unternehmens oder der Abteilung, die Entwicklung von institutionellen oder unternehmerischen Konzepten und Strategien, die Finanz- und Budgetplanung, das Qualitätsmanagement, die Kooperation mit anderen Institutionen oder Unternehmen, Interessen-Verbänden und bildungspolitischen Instanzen, die Personal-Auswahl und Personal-Management und -Entwicklung, das Marketing und die Öffentlichkeitsarbeit.
- Bedarfserkundung, Auftragsakquisition und Programmplanung
  Dazu gehören z. B. die Markteinschätzung und Marktforschung, die Ermittlung von Adressaten- und Teilnehmerbedürfnissen, die Beantragung von Fördermitteln aus verschiedenen Förderprogrammen und die Entwicklung entsprechender Angebote, die Kundengewinnung, die Teilnehmerwerbung und die Planung von Programmen und die Konzept- und Antragsentwicklung für Fachbereiche, Abteilungen und Einrichtungen.
- Mitarbeiter- und Auftraggeber-Beratung
  Dazu gehören z. B. der Rat und die Unterstützung bei der Veranstaltungsplanung und der Lernziel-Analyse, die Vermittlung didaktischer und methodischer Anregungen, die Durchführung von Hospitationen, die Planung und Durchführung von Mitarbeiter-Fortbildung sowie die Anregung, Entwicklung und Auswertung von Evaluationsmaßnahmen.
- Herstellung von Lehr-Lern-Materialien
  Dazu gehören z. B. das Schreiben von didaktischen Seminar-Papieren, die Erstellung von Folien, Flip-Charts, Moderations-Konzepten, Präsentationen sowie die Herstellung von Videofilmen, Dia-Vorträgen, die Installation von Lern-Plattformen im Internet und die Entwicklung von Computer-Lern-Software.
- Lehren, Lern-Beratung und -Begleitung, Moderieren, Lern-Coaching

Dazu gehören z. B. die Lerntyp-Diagnose, die Lernschwächen-Analyse, die Beratung für die Bildungs- und Karriereplanung, die Prüfungsvorbereitung, die didaktische Durchführung von Kursen und Seminaren, das Team-Teaching, das Halten von Vorträgen, die Beratung und didaktische Begleitung von Lernenden und Lerngruppen sowie die Moderation von Veranstaltungen.

- Verwaltung, Organisation und Technik
  Dazu gehören z. B. die Organisation des Personal-Einsatzes, die Planung von Veranstaltungszeiten und die Raumverteilung, die Organisation des Medieneinsatzes, das Führen und Auswerten von Statistiken, die Erstellung von Berichten, Nachweisen und Abrechnungen.

Die herkömmliche Unterscheidung zwischen „makro-didaktisch" als Sammelbegriff für „disponierende", nicht auf direkte Klienten-Interaktion gerichtete Tätigkeiten des zumeist hauptberuflichen pädagogischen Personals in Erwachsenenbildungs-Institutionen und „mikro-didaktisch" für alle direkt klientenbezogenen, interaktiven erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten des zumeist nebenberuflichen pädagogischen Personals erscheint heute kaum noch als zutreffende Charakterisierung der jeweiligen Tätigkeiten, sind doch zum einen viele der „disponierenden" Tätigkeiten echtes Management, das sich ebenso gut auf andere Dienstleistungen oder Produkte beziehen könnte und keinerlei didaktische Handlungs-Elemente aufweist, und zum anderen sind auch solche Tätigkeiten didaktische, die keinerlei Interaktionsbezug zu Lernenden haben, z. B. die Entwicklung von Lern-Software; die Grenzen von „makro" und „mikro" sind dabei nur schwer auszumachen.

Lern- und Bildungsprozesse, nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern auch in den Schulen und Hochschulen werden didaktisch *und* betriebswirtschaftlich, verwaltungsmäßig, (haus-)technisch usw. organisiert. Diese verschiedenen Organisationsprozesse und -ebenen entwickeln sich auf Grund ihrer jeweils eigenen Sachlogiken, Qualifikations- und Kompetenzanforderungen zunehmend zu eigenständigen, arbeitsteilig wahrgenommenen Handlungsbereichen und Berufen.

Die in der institutionalisierten Erwachsenenbildung weithin bestehende Arbeitsteilung zwischen hauptberuflich ausgeübtem Bildungs-Management einerseits und neben- oder freiberuflich ausgeübter lehrender und

lernunterstützender Tätigkeit andererseits beruht denn auch kaum auf didaktischen oder erwachsenenpädagogischen Überlegungen und Begründungen, sondern eher auf bildungspolitischen und finanziellen, deren historische Wurzeln weit in die eigentümliche Verberuflichungs-Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung und die Volksbildungs-, Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspolitik Deutschlands zurückreichen (vgl. dazu Nittel 2000, S. 86ff.).

Nicht mit voller Arbeitskraft, sondern nur zeitweise oder gelegentlich, meist als Nebenberufliche oder Erwerbslose mit geringer Beschäftigung arbeiten solche Erwachsenenbildner/innen auf Honorarbasis, die lehrende, lernbegleitende und moderierende Funktionen als „Kursleitende", „Dozent/inn/en", „Referent/inn/en", „Teamer/innen" usw. ausüben; auch ehrenamtliche Tätigkeit ist in diesen Funktionen, mitunter auch noch in anderen Aufgabenfeldern von Erwachsenenbildung vorfindbar.

Die Kernaufgabe von Erwachsenenbildung, die Ermöglichung von Lernen und Bildung im direkten Teilnehmer-Kontakt, die Ansehen und Qualität veranstalteter Erwachsenenbildung zudem entscheidend prägt (vgl. Schrader 2000, S. 45), wird somit ganz überwiegend im Nebenamt von Personen wahrgenommen, die dafür i. d. R. zwar fachliche Qualifikationen besitzen, jedoch selten erwachsenenbildungsdidaktische und -pädagogische. Allein diese Tatsache stellt den professionellen Charakter institutionalisierter Erwachsenbildung grundlegend in Frage, denn deren lehrendes Personal wird überwiegend nicht nach dem Kriterium erwachsenenbildungs-spezifischer Kompetenzanforderung, sondern nach anderen Kriterien rekrutiert.

Diese dürften stark von den Interessen bestimmt sein, welche die jeweils rekrutierenden, weltanschaulich pluralen Institutionen mit Erwachsenenbildung und Weiterbildung verfolgen. Bisher jedenfalls ist die erwachsenenbildnerische Berufsausübung nicht durch Berufsbilder oder einen politisch geregelten Berufszugang geordnet und geregelt. Auch die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsgesetzgebung der Bundesländer hält die Qualifikationsanforderungen für das Personal gesetzlich anerkannter Institutionen so niedrig und unspezifisch, dass davon kaum eine Berufsprofilierung fördernde, gewiss aber keine professionalitätsfördernde Wirkung ausgehen kann. Ähnliches scheint für die gebräuchlichen Qualitätssicherungs-Systeme zu gelten.

Die historisch gewachsene, nicht-professionelle Agentur-Verfassung der Erwachsenenbildung und eine dementsprechende Personalpolitik scheint so auch weiterhin die Funktion der meisten Erwachsenenbildungs-Institutionen noch stark zu prägen: sie fungieren als Vermittler von nach je institutionellem Interesse und vorhandenem Qualifikationsangebot rekrutierten Dozent/inn/en, Kursleitenden, Teamer/inne/n einerseits und Bildungsnachfragenden andererseits.

Doch obwohl die stunden-, wochenend- oder wochenweise beschäftigten Dozent/inn/en, Kursleitenden und Teamer/innen die mit Abstand größte Gruppe der beruflich Handelnden in der Erwachsenenbildung sind, und deren Durchführungs- und Ergebnisqualität weitestgehend bestimmen, wird erstaunlicherweise die herausragende Bedeutung dieser Gruppe erwachsenenbildnerisch Handelnder bildungspolitisch, professionspolitisch und wissenschaftlich bis heute vergleichsweise wenig beachtet. Diese relative Nicht-(Be-)Achtung kann auch als eine Folge des unterprivilegierten arbeitsrechtlichen und berufspolitischen Status dieser Beschäftigten-Gruppe verstanden werden, der sich u. a. auch in der vergleichsweise geringen Honorierung und gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Arbeit ausdrückt.

Dass vermittelnde didaktische Tätigkeiten traditionell in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung als pädagogische Laien-Arbeit angesehen wurden und nicht als vollwertige berufliche Tätigkeiten, für die es einer spezifischen Berufsvorbereitung auf dem jeweils höchstmöglichen Wissens- und Könnens-Niveau bedarf, drückt sich auch heute noch im Ausbildungsprofil des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung aus – immerhin dem einzigen, der auf erwachsenenbildnerische Berufstätigkeiten ausdrücklich vorbereiten will – weil hier den Fähigkeiten für eine fachlich und didaktisch auf professionellem erwachsenengemäßem Niveau gestaltete Lehre kaum der Stellenwert beigemessen wird, die sie angesichts ihrer faktischen Bedeutung verdienten.

Anders als Pädagogen von allgemein- und berufsbildenden Schulen etwa müssen angehende Erwachsenenbildner/innen keine fachliche und didaktische Qualifikation für ein Lehr-Lern-Gebiet erwerben, das zum Programmspektrum der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gehört (vgl. hierzu Arabin 1995, S. 23–32). Der Prototyp des wissenschaftlich quali-

fizierten berufstätigen Erwachsenenbildners ist nicht der didaktisch mit Lernenden interagierende, sondern der disponierende und managende Erwachsenenbildner, zu dessen Aufgaben es zwar i. d. R. gehört, Laien-Pädagogen für lehrende Tätigkeiten zu rekrutieren, zu beraten und fortzubilden, aber eher selten, auch selbst lehrende Aufgaben im Kontakt mit den Teilnehmenden der Erwachsenenbildungs-Veranstaltungen wahrzunehmen.

Etwa seit den 1990er Jahren hat sich Erwachsenenbildung auch als Teilberuf innerhalb anderer, nicht-erwachsenenpädagogischer oder -didaktischer Tätigkeiten herausgebildet. Dies gilt z. B.

- für inner- und außerbetriebliche Personal- und Organisationsentwicklung („lernende Organisation", „atmendes Unternehmen", Coaching, Unternehmens- und Organisationsberatung, Karriere-Beratung, Head-Hunting),
- für internes und externes Qualitätsmanagement (Entwicklung von Kriterien/Handbüchern, Durchführung und Auswertung von Audits usw.),
- für Mischformen von Therapie und Lernen bzw. Heilen und Lehren (Neuro-Linguistisches Programmieren NLP, Outdoor- und Motivations-Trainings, selbsterfahrungs- und erlebnisorientierte Gesundheits-Bildung, Lebens-Beratung),
- für Mischformen von Sozialarbeit und Lernen bzw. Lebenshilfe und Lehren („Maßnahmen" für Sozialhilfe-Empfänger, Erwerbslose, andere Benachteiligten-Gruppen),
- für Mischformen von Sozialarbeit/politischer Integrationsarbeit und Erwachse-nenbildung (Arbeit mit Zuwanderern, Re-Integration von Rechtsradikalen) sowie
- für Mischformen von Unterhaltung und Lernen/Entertainment und Lehren (Bildungsreisen, Märchen-Erzählen, Medien-Programme, offene Kanäle, Kunst-Events), und vieles mehr.

Organisierte Erwachsenenbildung ist also längst nicht mehr auf Erwachsenenbildungs-Institutionen beschränkt und Erwachsenenbildner/innen arbeiten längst in fast allen gesellschaftlichen Teilbereichen. Als „Wissensarbeitende" bzw. „Akteure der Wissensgesellschaft" haben sie zentrale Vermittlungsfunktionen für das gesellschaftlich und individuell benötigte Wissen an unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten, wie Nittel/Völkzke feststellen:

„Unsere zentrale These lautet, dass die Wissensgesellschaft auf eine bestimmte Menge an ‚knowledge-workern' (Berater, Pädagogen, Vermittlungsexperten, Computerfachleute und Wissenschaftler) angewiesen ist und dass in dieser Gruppe der als Experte von Vermittlungsprozessen fungierende Erwachsenenbildner schon jetzt eine ausgewiesene Stellung einnimmt. Noch plausibler wird die Behauptung eines engen Zusammenhangs von *Wissensgesellschaft – lebenslangem Lernen – Weiterbildung* durch die Tatsache, dass Weiterbildungspraktikerinnen/Erwachsenenpädagogen in unserem Gemeinwesen allgegenwärtig sind. Bei näherem Hinsehen stößt man auf ein kaum zu überblickendes Heer an pädagogiknahen und pädagogikfernen Ämtern, Professionen und Berufen, die mit nichts anderem als mit dem organisierten Lernen für Erwachsene befasst sind. In dieser Gruppe finden sich interessante Konstellationen: Dem Kurs- und Seminarleiter in den altehrwürdigen Institutionen der Erwachsenenbildung (Akademien, Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen), den Dozentinnen in den Bildungswerken der Berufsverbände stehen die mit pädagogischem Auftrag agierenden Schulungsleiter bei der Bundeswehr gegenüber. Da sind die Ausbilder in der beruflichen Aus- und Fortbildung, die Lehrerinnen der speziellen Fachschulen für Erwachsene anzutreffen, aber auch die Gruppe der Tanz-, Benimm- und Fahrlehrer sollte nicht vergessen werden. In den Betrieben sind Erwachsenenbildnerinnen als Bildungsmanagerinnen und Seminarleiter, aber auch als freischaffende Qualitätsbeauftragte, Coachs, Unternehmensberater oder Moderatorinnen in der Organisationsentwicklung tätig. Gesundheitspädagogen bei den Krankenkassen oder andere Pädagoginnen im Grenzbereich von Sozial- und Erwachsenenpädagogik und last but not least die diversen Beratertypen, die im Falle lebenspraktischer Probleme aktiv werden, dürfen an dieser Stelle ebenfalls nicht fehlen. Ohne pädagogisches Personal könnte organisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft nicht stattfinden, wären Unterweisung, Training, Beratung und Moderation unmöglich" (Nittel/Völzke 2002, S. 13).

Ob organisiertes Lernen nur mit pädagogischem Personal stattfinden „kann", darf allerdings angesichts der Tatsache, dass dieses innerhalb und außerhalb der institutionalisierten Erwachsenenbildung auch von Nicht-Pädagogen zahlreich wahrgenommen wird, immerhin bezweifelt werden. Denn so wie Nittel/Völzke zwischen „expliziter" und „impliziter" Erwachsenenbildung unterscheiden, lässt sich analog dazu zwischen „expliziten" und „impliziten" Erwachsenenbildner/inne/n unterscheiden:

Während explizite Erwachsenenbildung nach Nittel/Völzke in solchen Institutionen stattfindet, die sich selbst ausdrücklich als Bildungsinstitutionen definieren, wie Fernlehrinstitute, Volkshochschulen oder kirchliche Akademien, findet implizite Erwachsenenbildung nach deren Beschreibung in solchen Organisationen statt, die primär andere Zwecke als Bildung verfolgen, jedoch auf systematisches, organisiertes Lernen Erwachsener angewiesen sind, wie Wirtschaftsbetriebe, die Bundeswehr oder Krankenkassen (vgl. Nittel 2000, S. 188ff. und Nittel/Völzke 2002, S. 17).

„Die implizite Erwachsenenbildung scheint der eigentliche Wachstumsfaktor zu sein. Das ist vermutlich auf die Kombination bildungsferner und bildungsspezifischer Funktionen und die Entstehung neuer Märkte zurückzuführen. Ablesen lässt sich das auch an der Entwicklung im Gesundheitsbereich, wo viele der so genannten Wellness-Angebote auf eine steigende Nachfrage stoßen. Das Lernen der Erwachsenen erfüllt dann nicht nur einen Zweck, nämlich Bildung im engeren Sinne, sondern wird multifunktional: Es dient zur Bearbeitung lebenspraktischer und existenzieller Risiken und avanciert gleichzeitig zum Teil der Spaßkultur" (ebd., S. 21).

Die „expliziten Erwachsenenbildner/innen" werden sich m. E. als profilierte und identifizierbare Berufsgruppe nur dann behaupten können, wenn es ihnen gelingt, Lernprozesse Erwachsener didaktisch kompetenter und wirkungsvoller zu unterstützen als die „impliziten Erwachsenenbildner/innen".

3.2 Aufgabenverständnisse und berufliche Handlungsethik

Wie Erwachsenenbildner/innen aller beruflichen Gruppen und Institutionen ihre Aufgaben verstehen, ihre beruflichen Rollen und Funktionen einschätzen, ihre beruflichen Tätigkeiten reflektieren und ob sie sich in ihrem beruflichen Handeln an einer Ethik orientieren, ist bisher kaum erforscht. Regional oder institutionell begrenzte Untersuchungen in einzelnen Berufsgruppen der Erwachsenenbildung zu anderen Fragestellungen erlauben zwar keine verallgemeinerbaren Schlüsse, ihre Ergebnisse geben jedoch empirische Hinweise, deren aktuelle Gültigkeit allerdings um so zweifelhafter erscheinen kann, je älter die Untersuchungen sind.

So stellte beispielsweise R. Arnold auf Grund einer empirischen Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit 1983 u. a. fest, dass betriebliches Bildungspersonal ein nur rudimentäres pädagogisches Selbstverständnis entwickelt habe und kaum pädagogisch-professionelle Begründungen für sein Berufshandeln verwende. Orientierungsmaßstäbe und Wissensbestände stammten vor allem aus lebensgeschichtlichen Erfahrungskontexten. Dominant sei die loyale Bindung an Ziele des Betriebs. Im Hinblick auf eine pädagogische Professionalität sei ein grundlegendes Reflexionsdefizit festzustellen (vgl. Arnold 1983, S. 328ff.).

Mit Hilfe einer exemplarischen Interpretation zweier Interviews, die D. Jütting ebenfalls 1983 mit hauptberuflichen pädagogischen Volkshoch-

schul-Mitarbeitern u. a. zu Fragen ihres beruflichen Selbstverständnisses geführt hat, kam B. Koring zu Befunden wie „strategisch-technokratisches Verständnis der VHS-Tätigkeit, das mit einem diffusen Engagement für das Naturwüchsige gepaart ist“ und „bloße Postulation des Pädagogischen, gepaart mit dem Unvermögen, ein professionelles pädagogisches Aufgabenverständnis inhaltlich zu formulieren“ (vgl. Koring 1992, S. 183ff.).

Auch H. Tietgens diagnostizierte auf Grund einer zuvor von W. Gieseke durchgeführten Befragung von 150 niedersächsischen hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden an Volkshochschulen bei diesen beträchtliche Defizite im Hinblick darauf, die eigenen Tätigkeiten angemessen zu thematisieren und reflektieren zu können, und zwar auch bei solchen, die ein erziehungswissenschaftliches Diplomstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung absolviert hatten (vgl. Tietgens 1988a, S. 19ff.) W. Gieseke selbst bemerkte, dass die von ihr Befragten den Charakter ihrer beruflichen Tätigkeiten kaum als pädagogischen oder didaktischen, sondern als überwiegend organisatorischen deuteten. Nur in der direkten Interaktion mit lernenden Erwachsenen hätten sie pädagogische Arbeit im eigentlichen Sinne zu erkennen vermocht. Gleichwohl hätten die meisten sich als Pädagogen verstanden, allerdings nicht im erziehungswissenschaftlichen oder berufspolitischen Sinne, sondern eher im Sinne einer anspruchsvollen Arbeit, die sich von Verwaltungsarbeit abgrenzen lasse (vgl. Gieseke 1988, S. 248ff.).

In einem 1996 erschienenen Aufsatz der Autorin heißt es, hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen identifizierten sich stärker mit den Interessen und Selbstverständnissen ihres jeweiligen Beschäftigungsträgers bzw. ihrer -einrichtung als mit dem spezifischen Charakter ihrer beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten (vgl. Gieseke 1996, S. 686). Worin aber der spezifische Charakter ihrer Tätigkeiten besteht, darüber gingen und gehen offensichtlich die Auffassungen der Berufstätigen und die der beurteilenden Wissenschaftler nicht selten erheblich auseinander. Verstanden viele der in den Jahren zwischen 1970 und 1980 eingestellten hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden und Leitenden von öffentlichen Erwachsenenbildungs-Institutionen ihre beruflichen Aufgaben häufig politisch-aufklärerisch, um nicht zu sagen missionarisch (vgl. Kap. 2.1), mussten sich Erwachsenenbildner/innen seit den 1980er Jahren auf Grund des allmählichen staatlichen Rückzugs aus der Erwachsenenbildung

immer neue Berufsfelder erschließen, um ihren Lebensunterhalt verdienen zu können. Sie bewiesen dabei bis heute ein beachtliches Maß an Pragmatik und Kreativität, die nicht mehr von grundsätzlichen Gesellschaftsveränderungs-Absichten behindert oder irritiert worden ist. Der Politisierung der Bildungsreform-Ära und der neuen sozialen Bewegungen folgte nämlich spätestens seit Mitte der 1980er Jahre eine weit reichende, viele der früher stark Engagierten auch lähmende Ernüchterung und die allmähliche Entpolitisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, auch der organisierten Erwachsenenbildung. Mit der wachsenden Globalisierung, der Auflösung der Sowjet-Union, der deutschen Vereinigung und damit dem nahezu weltweiten „Sieg" der kapitalistischen Gesellschaftsordnung griff die Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, auch des erwachsenenbildnerischen Denkens und Handelns, rasch Platz.

Die während der 1980er Jahre in erheblicher Zahl ausgebildeten Diplom-Pädagogen, auch und gerade des Studienschwerpunktes Erwachsenenbildung, erschlossen sich offenbar überall dort Arbeitsmärkte, wo es im weitesten Sinne um Lernen, aber auch oft auch „nur" um menschliche Kommunikation und Interaktion ohne Lernintentionen geht, in welchem Zusammenhang und mit welcher Zielsetzung auch immer.

Sehr anschaulich dargestellt wird diese Entwicklung im jüngst erschienenen Buch von Nittel/Völzke, in dem insgesamt 18 Erwachsenenbildner/innen ihre Tätigkeiten, ihr berufliches Selbstverständnis und ihren beruflichen Werdegang beschreiben. Von ihnen arbeiten 12 hauptberuflich, davon 6 im Angestelltenverhältnis und 6 freiberuflich. Über einen Abschluss als Diplom-Pädagogin/-Pädagoge verfügen zwei Drittel (8) der Hauptberuflichen; ein Drittel der Nebenberuflichen und Ehrenamtlichen (2) sind ebenfalls Diplom-Pädagog/inn/en.

So wie die beschriebenen Aufgaben nur teilweise Lernen und Bildung Erwachsener beinhalten, scheinen auch die beruflichen Selbst- und Aufgabenverständnisse nur teilweise darauf bezogen zu sein. Die Referenzpunkte des beruflichen Handelns und der Selbstinterpretation sind u. a. Wissensimplementation und Schaffung neuer Lernkulturen, Kundenzufriedenheit, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, religiös-spirituelles Erleben, sozialarbeitnahe Zielgruppen-Bildung, Karriere (eigene und die anderer), Marktbehauptung und wirtschaftlicher Erfolg. Gemeinsame

Bezugspunkte, Begriffe oder Sprachregelungen, die auf eine spezifische „Berufskultur" oder gar „Profession" der Erwachsenenbildner/innen hindeuteten, von der die Herausgeber des Bandes mit solcher Selbstverständlichkeit schreiben, als seien diese jederzeit vorfindbare, reale Phänomene (vgl. Nittel/Völzke 2002, S. 276ff.), sind kaum auszumachen. Diese „Jongleure der Wissensgesellschaft" scheinen keinen gemeinsamen Boden unter ihren Füßen zu haben (die „Wissensgesellschaft" bildet ihn offensichtlich nicht, denn darauf fehlt jeder Bezug), und was sie jeweils jonglieren, ist äußerst heterogen; Wissen scheint dies nur u. a. zu sein.

M. E. treffend hatte Nittel noch im Jahr 2000 formuliert, was auf frühere (vgl. Nittel 1998) und auch auf die jetzt von ihm veröffentlichten Selbstbeschreibungen zutrifft:

> „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 (...) im Sinne einer Als-ob-Annahme von der ‚Profession Erwachsenenbildung' gesprochen, aber hinter dieser Art des Wortgebrauchs steckt mehr Wunschdenken als Realitätssinn" (Nittel 2000, S. 17–18).

Die Diversifikation beruflicher Handlungsfelder von Erwachsenenbildner/inne/n ohne die parallele Entwicklung einer erkennbaren Berufskultur und -politik der Berufstätigen hat offenbar die Entwicklung eines gemeinsamen Aufgabenverständnisses eher verhindert als gefördert. Auch die Etablierung der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft mit entsprechenden wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildungsgängen konnte Lernen, Wissen, Können und Bildung Erwachsener sowie deren Vermittlung und Aneignung weder als zentrale Foci von Forschung, Theorie und Lehre entwickeln, noch – wie es scheint – dem potenziellen Berufsnachwuchs als zentrale Referenzpunkte erwachsenenbildnerischen Handelns nachhaltig vermitteln.

Ironischerweise ist es aber womöglich gerade die fehlende Orientierung auf didaktisches Bildungs-Handeln und die Entwicklung einer entsprechenden Professionalität, die den mittlerweile sehr zahlreichen Absolventen der erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengänge die insgesamt erfolgreiche Einmündung in und die Selbstbehauptung auf einem Arbeitsmarkt ermöglicht (vgl. z. B. Rauschenbach u. a. 2002), der nicht nach erwachsenenbildnerischer Professionalität verlangt.

Die Tatsache, dass es bis heute keinen Berufsverband von Erwachsenenbildner/inne/n gibt, ist vor dem geschilderten Hintergrund zumindest verständlich. E. Schlutz wertete 1997 dessen Fehlen als Ausdruck mangelnden Selbstbewusstseins der in der Erwachsenenbildung Tätigen, „was hier nicht im psychologischen Sinne gemeint ist, sondern als Fehlen eines gemeinsam geteilten Selbstkonzepts, einer Vorstellung vom Wert und Zuständigkeit des Berufs und einer entsprechenden Präsentation in der Öffentlichkeit" (Schlutz 1997, S. 66). Ein öffentlich vertretenes und intern reflektiertes Verständnis beruflichen Erwachsenenbildungs-Handelns in seinen verschiedenen inhaltlichen Profilen und arbeitsrechtlichen Facetten könnte immerhin als ein echtes Indiz für eine tatsächlich vorhandene Berufskultur und Profession angesehen werden.

Ein solcher Berufsverband hätte z. B. die Funktion, gesellschaftliche Entwicklungen in ihren Auswirkungen auf die organisierte Erwachsenenbildung und auf die beruflichen Handlungsstrukturen und die einzelnen Berufsgruppen in diesem Bereich zu beobachten, zu reflektieren und im Interesse der Berufstätigen berufspolitische Handlungskonzepte zu entwickeln und umzusetzen; berufliche Identitäten und Identifikationen, Selbst- und Aufgabenverständnisse sowie Werthaltungen könnten kommuniziert, Erfahrungen ausgewertet werden. Für haupt-, neben-, freiberuflich und ehrenamtlich tätige Erwachsenenbildner/innen böten sich so Möglichkeiten des Austauschs, der gegenseitigen Beratung, der Supervision und der praktischen Solidarität. Die einzelnen beruflichen Handlungsgruppen von Erwachsenenbildner/inne/n hätten so überhaupt erst die Chance, ein gemeinsames Berufsverständnis zu entwickeln und die gemeinsame Kernaufgabe als professionellen Identifikationspunkt zu erkennen.

Denn während die Identifikation der hauptberuflichen angestellten Erwachsenenbildner/innen mit ihren Arbeitgebern höher zu sein scheint als mit ihrer inhaltlichen Berufsaufgabe, das Lernen und die Bildung Erwachsener didaktisch zu unterstützen, verhält es sich bei nebenberuflichen Kursleitenden anscheinend so, dass diese ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit nach Ch. Hof primär individualistisch im Hinblick auf ihre eigenen persönlichen und biografischen Interessen (vgl. Hof 1999, S. 63ff.) interpretieren. Sie verstehen sich entweder als „Sachexperten", „Methodenexperten" oder „Gesprächspartner" (vgl. Hof 2000, S. 83ff.). Zu ähnlichen Ergebnissen kam 1997 H. Bastian in ihrer Kursleiter-Stu-

die, in der sie „Fachorientierte", „Fachberatende", „Prozessorientierte" und „Persönlichkeitsorientierte" unterscheiden konnte (vgl. Bastian 1997, S. 136ff.).

Selbstständige, hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen sind hinsichtlich ihrer beruflichen Identifikationen, liest man die beruflichen Selbstbeschreibungen im Buch von Nittel/Völzke, womöglich die ambivalentesten: Einerseits sind sie angewiesen auf Aufträge und somit den Auftraggebern verpflichtet, andererseits arbeiten sie in der Regel nicht direkt mit den Auftraggebern, sondern mit der von diesen ausgewählten Klientel, der sie sich menschlich und erwachsenenbildnerisch verpflichtet fühlen, und deren Interessen nicht unbedingt mit denen des Auftraggebers übereinstimmen. So heißt es in einem Bericht: „Tatsächlich ist es so, dass wir oft als Doppelagenten fungieren" (Dittmar in Nittel/Völzke 2000, S. 140).

In solchen und anderen Fällen beruflichen Handelns könnte eine berufliche Handlungsethik möglicherweise hilfreich sein, über die Professionen in aller Regel verfügen und die meistens von Berufsverbänden entwickelt und in ihrer Einhaltung überwacht wird. Nur die Berufstätigen selbst können sich ernst zu nehmende ethische Richtlinien geben und entsprechende Selbstverpflichtungen eingehen, deren Beachtung sinnvoller Weise auch nur von ihnen selbst kontrolliert werden sollte. In der bisher kaum erkennbaren Berufskultur der beruflichen Handlungsgruppen von erwachsenenbildnerisch Tätigen hat sich seit dem Professionalisierungs-Projekt der Bildungsreform jedoch keine allgemein anerkannte berufliche Handlungsethik entwickelt; sie erschien den Berufstätigen offenbar ebenso wenig notwendig wie die berufspolitische Organisation und Artikulation ihrer Interessen (vgl. Peters 1990, S. 45).

Allerdings haben im Jahr 2001 als selbstständige Trainer, Dozenten usw. tätige Erwachsenenbildner/innen ein „Forum Werteorientierung in der Weiterbildung" gegründet, das m. W. den ersten ethischen Berufskodex für Erwachsenenbildner/innen formuliert hat, seine Mitglieder darauf verpflichtet und dafür ein Gütesiegel „Qualität – Transparenz – Integrität" vergibt. In der Präambel heißt es, dieser Kodex biete die Basis dafür, „dass professionelle Weiterbildende ihre Arbeit in Übereinstimmung mit beruflichen Qualitätsstandards und in persönlicher Integrität ausüben" (Frankfurter Rundschau 23.6.2001, A 84). Insgesamt sechs Artikel formulieren hierin ethische Aussagen zum

- Menschenbild in der Weiterbildung,
- Selbstverständnis der Weiterbildner/innen,
- Verhältnis der Weiterbildner/innen zum/zur Teilnehmer/in,
- Verhältnis Anbieter – Nachfrager/Auftraggeber,
- Verhältnis der Weiterbildenden untereinander,
- Verhältnis Weiterbildner und Berufsstand.

Dieser Kodex könnte womöglich mit Anpassungen auch für die übrigen beruflichen Handlungsgruppen von Erwachsenenbildner/inne/n interessant und hilfreich sein, träten sie als solche überhaupt in Erscheinung. Nicht zufällig dürfte sein, dass selbstständige Erwachsenenbildner/innen eine Handlungsethik entwickelt haben. Moralische Grenzen und Probleme werden diesen vermutlich schneller und deutlicher bewusst als fest in der „verantwortlichen" Organisation Integrierten (s. o.: „Doppel-Agent"), und möglicherweise ist es für sie so von größerer Evidenz, dass sie für ihre beruflichen Verhaltensweisen, Handlungen und Unterlassungen letztlich selbst die Verantwortung tragen, nicht der Arbeit-, Auftrag- oder Geldgeber.

3.3 Qualifikationen und Kompetenzen

Der Deutsche Bildungsrat hat bereits 1970 die m. E. wichtige Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz getroffen, indem er unter Qualifikation eher personenunabhängige Fähigkeitsbündel fasste, die in formalisierten, standardisierten Bildungsgängen erworben und nach einer Prüfung durch Zeugnisse bescheinigt werden, und unter Kompetenz eher personengebundenes Können und Zuständigkeiten, wobei beides nicht unbedingt formalisierbar oder standardisierbar ist bzw. sein muss.

Nachdem in der institutionalisierten Erwachsenenbildung wissenschaftliche Qualifikation i. S. eines Hochschulabschlusses seit den 1970er Jahren eine wichtige Einstellungsvoraussetzung für hauptberufliches pädagogisches Personal geworden war – ohne dass dabei ein bestimmter Hochschulabschluss favorisiert worden wäre –, die zur „Verwissenschaftlichung" des erwachsenenbildnerischen Handelns und zur Qualitätssteigerung der veranstalteten Erwachsenenbildung beitragen sollte, rückte nach der quantitativen Personal-Expansion in der Berufsgruppe der angestellten hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter (HPM) seit den 1980er Jahren und der z. T. auch öffentlich bekannt gewordenen Profes-

sionalitäts-Defizite[4] die so genannte „Handlungs-Kompetenz“ stärker in den Vordergrund des Interesses. Sie sollte formale Qualifikationsnachweise wie Hochschul-Abschlüsse und -Zertifikate durch die Vermittlung und Einübung in berufliche Handlungsfähigkeiten „anreichern“, denn dass Qualifikationsnachweise wie Diplome, Staatsexamen oder Magister keine Auskunft über die tatsächlich zu erwartende berufliche Handlungsfähigkeit einer Person im Sinne ihres beruflichen Leistungsvermögens geben, trat immer deutlicher zu Tage.

Dem wurde auch in der wissenschaftlichen Ausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n Rechnung zu tragen versucht, indem angehende Diplom-Pädagog/inn/en nach der Studienreform von 1989 in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung nicht mehr nur Wissen, sondern auch „professionelle Handlungskompetenz“ für die anvisierten Berufsfelder erwerben sollen. Dies soll seither geschehen durch die Erweiterung und Differenzierung einer bereits ins Studium mitzubringenden allgemeinen Kompetenz für soziales Handeln, die laut Rahmenprüfungsordnung von 1989 im

a) Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren,
b) Kooperieren, Interagieren,
c) Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren, Kritisieren

besteht und für folgende Handlungsformen bzw. Handlungsmodalitäten angehender Diplom-Pädagog/inn/en mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung erweitert werden soll, (vgl. Kultusministerkonferenz und Westdeutsche Rektorenkonferenz 1989, S. 70ff.):

1. Erziehen (Bilden), Beraten, Helfen,
2. Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln,
3. Organisieren, Verwalten, Planen.

Diese erwachsenenbildnerische Erweiterung bzw. der Erwerb einer erwachsenenbildungs-spezifischen professionellen Handlungskompetenz ist jedoch nach dieser Ordnung im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium m. E. nur bedingt möglich, weil die entsprechenden, vergleichsweise geringen, der Ordnung zu Grunde liegenden Studienanforderungen im Hinblick darauf kaum operationalisiert und zudem in sich widersprüchlich sind (vgl. dazu auch Fuhr 1991, S. 67ff.).

4 Es gab z. B. in überregionalen und regionalen Zeitschriften abfällige Berichte über Bildungsurlaubs-Veranstaltungen.

Die in der „Neufassung der Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft" von 1989 enthaltenen Vorstellungen vom Beruf und der Profession von Erwachsenenbildner/inne/n, speziell die Fassung der „professionellen Handlungskompetenz" erscheinen berufssoziologisch und professionstheoretisch zudem wenig fundiert. So kritisierte Fuhr 1991, *allgemeine* soziale Kompetenzen könnten nicht für einen *bestimmten* Beruf vorbereiten, eine Spezifizierung dieser allgemeinen sozialen Kompetenzen für erwachsenenbildnerisches Handeln sei jedoch nicht erfolgt. Es bleibe unklar, was hinsichtlich der allgemeinen Kompetenzen Pädagogen von Nicht-Pädagogen unterscheide und was spezifische Fähigkeiten von Pädagogen und Pädagoginnen sind bzw. sein sollen:

> „Die in allen Berufen, so verschieden sie auch seien, mehr oder weniger geforderten allgemeinen Fähigkeiten, Situationen und Probleme wahrnehmen, mit Klienten und Kollegen umgehen und Prozesse reflektieren zu können, sind nicht die Grundlage von Berufen, sondern können nur die Professionalität der Ausübung steigern" (Fuhr 1991, S. 75).

So sei alles in allem das Konzept der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz, wie es sich in der Rahmenordnung ausdrücke, weder dazu geeignet, die Gemeinsamkeit aller pädagogischen Berufe im Hinblick auf die in diesen geforderten Kompetenzen herauszuarbeiten, noch könne es die Kompetenzen angeben, die in einer professionalisierten Erwachsenenbildung benötigt werden, weil die geforderten allgemeinen sozialen Kompetenzen nicht für professionelle pädagogische Handlungskompetenzen von Erwachsenenbildner/inne/n spezifiziert, sondern lediglich Handlungsformen und Tätigkeitsfelder benannt worden seien, resümiert Fuhr m. E. zu Recht (vgl. Fuhr 1991, S. 79).

Bedenkt man vor diesem Ausbildungshintergrund die Forderung K. Pranges, Pädagogen müssten „etwas können, was andere nicht können, und dieses ‚Etwas' muss zugleich etwas sein, was gewusst und theoriegestützt gelernt werden kann" (Prange 1998, S. 42), dann erscheint die wissenschaftliche Ausbildung für erwachsenenbildnerische Berufstätigkeiten durch den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft, die mittlerweile von nahezu allen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland angeboten wird, unter berufssoziologischen und professionstheoretischen Gesichtspunkten nicht profiliert genug, um solchermaßen Ausgebildete von anders Ausgebildeten hinreichend abgrenzen zu können, die ebenfalls über ein hohes Maß an sozialer und sozialwis-

senschaftlicher Kompetenz, evtl. erwachsenenbildnerische Praxiserfahrung oder Zusatzqualifikationen *und* über ausgewiesene Kompetenzen in einem weiteren Fachgebiet verfügen.

Nimmt man die expliziten Anforderungen in einschlägigen Stellenangeboten als einen Indikator für heutige Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt, dann sind Diplom-Pädagog/inn/en mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit ihrem Qualifikations- bzw. Kompetenzprofil denn auch wenig gefragt. In 193 Stellenangeboten der Wochenzeitung DIE ZEIT im ersten Halbjahr 2002, die für Diplom-Pädagog/inn/en mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Frage gekommen wären, suchten nur 6 ausdrücklich eine(n) Diplom-Päda-gogin/Pädagogen (vgl. Hinrichs 2002, S. 32). Es lässt sich vermuten, dass deren Qualifikationen und Kompetenzen potenziellen Beschäftigten als nicht hinreichend oder passend genug erscheinen; allerdings scheint dieser berufsqualifizierende Abschluss bei diesen immer noch zu wenig bekannt zu sein.

Einen wesentlichen Hinderungsgrund für die Rekrutierung von Diplom-Pädagog/inn/en mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung vermutete Fuhr 1991 in der Tatsache, dass diese in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung keine Lehr-Kompetenz für ein Fachgebiet erwerben (vgl. Fuhr 1991, S. 274). Heutzutage dürften angesichts der zunehmenden Vermarktwirtschaftlichung der institutionalisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Erweiterung des erwachsenpädagogischen Handlungsspektrums um die innerbetriebliche Personalentwicklung keine oder nicht hinreichende betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten ebenfalls einen gewichtigen Hinderungsgrund darstellen.

So arbeiten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in der betrieblichen Weiterbildung und in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen neben ausgebildeten Diplompädagog/inn/en mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung Absolventen vieler akademischer Ausbildungsgänge und Fachrichtungen. Repräsentative Informationen über die quantitative Verteilung der Ausbildungs-Qualifikationen der Beschäftigten gibt es m. W. nicht.

Für fachspezifisch, nicht jedoch erwachsenenpädagogisch und didaktisch qualifizierte Berufstätige mit erwachsenenbildnerischen Berufs-Auf-

gaben gibt es zahlreiche Möglichkeiten, erwachsenenbildungs-spezifische Zusatzqualifikationen und Zusatzkompetenzen zu erwerben. Eine Umfrage des Lehrgebietes Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Bremen ergab, dass von Hochschulen, wissenschaftlichen Instituten und Landesorganisationen insgesamt 38 weiterbildende Studienformen und systematische erwachsenenbildnerische Fortbildungsmöglichkeiten in Präsenz- und Fernstudienstudiengängen für erwachsenenbildnerisch Tätige angeboten werden, die in der Regel mit dem Erwerb eines Zertifikats abschließen und bis zu vier Semestern dauern (vgl. Gerl/Peters 2001, S. 15–25). Allein an der Universität Bremen haben seit dem Jahr 1977 bis heute weit über 2000 Berufstätige die dort angebotenen weiterbildenden erwachsenenbildungs-wissenschaftlichen Studienformen absolviert.

Das erziehungswissenschaftliche Diplom-Studium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist also keineswegs der einzige, und auch nicht in jedem Fall der erfolgversprechendste Weg in eine erwachsenenbildnerische Berufstätigkeit. In kaum einem anderen Bildungsbereich dürfte daher die Qualifikations- und Kompetenzstruktur der Beschäftigten so heterogen und vielfältig sein, wie in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Formalisierte, etwa durch gesetzliche Regelungen geschützte Zugangswege gibt es nicht. Diese Vielfalt stellt einerseits ein Problem dar, weil sie ein klares Qualifikations- und Kompetenzprofil von Erwachsenenbildner/inne/n kaum entstehen lässt, das zugleich berufliche Zugehörigkeit signalisiert und so die Berufsentwicklung oder gar Professionalisierung fördert, andererseits stellen die vielfältigen Qualifikations- und Kompetenz-Ressourcen auch ein innovatives Potenzial für immer wieder neue Angebote und Dienstleistungen der institutionalisierten und veranstalteten Erwachsenenbildung dar.

4. Professionstheoretische Positionen und deren Bedeutung für Erwachsenenbildung als Profession

„Wo immer etwas mit einiger Anstrengung, Ausdauer und angemessener Belohnung betrieben wird, stellt sich unvermeidlich auch die Rede davon ein, so viel Aufwand und Leistung werde professionell vollbracht" (Prange 1998, S. 39). In der Alltagssprache werden solchermaßen Handelnde als „Profi", in der elaborierteren Sprache als „Professionelle" bezeichnet, deren besondere Leistungen „Professionalität" beweisen. Das kann sich auf Fußballspieler und Wirtschaftsmanager, aber auch auf Kriminelle beziehen und deutet darauf hin, dass die Zielsetzung der Leistungserstellung dabei eine untergeordnete Rolle in der Leistungsbewertung spielt.

„Profession von etwas machen" enthält in jedem Fall die Bedeutung, aus einer Tätigkeit einen Haupterwerb zu machen, sich zu etwas zu bekennen („professio") und sich abzugrenzen, etwa von denjenigen, die die gleiche Tätigkeit nur nebenbei oder nur zum Spaß ausüben, den Dilettanten also (vgl. Tenorth 1989, S. 283ff.). Während in Deutschland für Tätigkeiten des „Broterwerbs" heute der Begriff des Berufs üblich ist, für besondere Tätigkeiten, mit denen eine bestimmte innere Haltung als notwendig assoziiert wurde, lange Zeit auch der normativ aufgeladene Begriff der Berufung, gab und gibt es Begriffe mit ähnlichem Bedeutungsgehalt im angelsächsischen Sprachraum nicht.

„Job", aber auch „Profession" bezeichnen als Begriffe sowohl schlicht als dem Lebensunterhalt dienende Erwerbstätigkeiten als auch solche, die eine gewisse (Aus-) Bildung und längere Einübung erfordern; „the learned professions" meint häufig die akademischen Berufe schlechthin. Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit den „professions" im eher letztgenannten Sinne begann Anfang der 1930er Jahre in England (Carr-Saunders/Wilson 1933) und wurde durch grundlegende Theoriebildung und empirische Forschung, die Professionsmerkmale in bestimmten beruflichen Tätigkeiten belegte, zunächst durch Parsons und Marshall 1939 in den USA weitergeführt.

Das wissenschaftliche Interesse wurde

> „angestoßen durch die Entwicklung der modernen Wirtschaftsgesellschaft, einerseits mit ihren Problemen für den einzelnen wie für bestimmte Gruppen, andererseits aber auch mit ihrem steigenden Wohlstand und der Nachfrage nach qualifizierten Dienstleistungen. Die Diskussion setzte im besonderen an den Problemen an, die das Gewinnstreben auf traditionellen Gütermärkten (‚im Geschäftsleben') und auf den sich ausdehnenden Märkten für qualifizierte Dienstleistungen mit sich brachte. Einigen Sozialwissenschaftlern schien der Professionalismus mit den zentralen Konzepten der Kompetenz und der Verantwortlichkeit als gesellschaftstheoretisches Konzept geeignet, dem Erfolgsstreben einen alternativen Rahmen zu geben: Die Professionen als eine Art gemeinwirtschaftlicher Sektor in der Wirtschaftsgesellschaft mochten ihnen als Kernstück einer integrierten kapitalistischen Gesellschaft vorschweben" (Daheim 1992, S. 22).

Während die modernen Professionen so gewissermaßen eine gesellschaftliche Realität *und* zugleich ein sozialwissenschaftliches Konstrukt darstellen und zwischen beidem z. T. erhebliche Diskrepanzen bestehen, gab es bereits im alten Europa Professionen, die zwar andere Entstehungshintergründe und Funktionen als erstere hatten, jedoch in einzelnen Merkmalen die moderne Professionstheorie beeinflusst haben dürften, wie etwa durch das Merkmal der herausgehobenen gesellschaftlichen Stellung von Professionen.

4.1 Professionen als besondere Berufe: Funktionen und Merkmale

Die moderne sozialwissenschaftliche Professionstheorie, deren Anfänge also in Europa liegen, ist nach R. Stichweh ohne den historischen Hintergrund der europäischen Berufsentwicklung nicht angemessen zu verstehen:

> „Die Vorstellung, daß es eine besondere Art von Berufen gibt, die man *Professionen* nennt, ist nur vor dem Hintergrund der europäischen Gesellschafts- und Wissenschaftsgeschichte angemessen zu verstehen. Mit dem Begriff der Profession waren bestimmte – vor anderen ausgezeichnete – akademische Berufe gemeint, und der Gesichtspunkt, der diese Berufe hervortreten ließ, war zunächst, daß sie mit einem Korpus gelehrten Wissens befasst sind, in dem man an der Universität sozialisiert wird. Insofern waren die Professionen der Zahl und der Rangordnung nach mit den höheren Fakultäten der spätmittelalterlichen und frühmodernen europäischen Universität identisch (Theologie, Recht, Medizin). (...) Man kann zusätzlich tieferliegende Gründe dieser besonderen Auszeichnung einiger Berufe spezifizieren. Der erste dieser Gründe ist eine hervorgehobene gesellschaftliche Bedeutung der Sachthematiken, auf die die jeweiligen Berufsgruppen verpflichtet sind. (...) Ein zweiter Grund ist, dass als Vergleichsgruppen

> der Professionen letztlich nicht andere Berufsgruppen fungierten, stattdessen Stände, d. h. die Geburtsstände der alteuropäischen Gesellschaft und insbesondere der Adel, die relevanten Bezugssysteme bildeten. Die Differenzierung von Ständen aber vollzog sich (...) primär über *Differenzen von Ehre,* so daß auch Professionen vor allem den Gesichtspunkt standesanaloger Ehre und damit des durch Ehre geforderten tugendhaften (später dann ‚professionsethischen') Verhaltens betonen mussten, um sachthematischer Kompetenz als einer alternativen Quelle ständischen Status eine gleichberechtigte Form von Legitimität zu verschaffen" (Stichweh 1992, S. 36f.).

Während Marshall in seinen ersten professionstheoretischen Analysen die Herausbildung von Professionen als besondere, hoch qualifizierte Dienstleistungs-Berufe fasste, die an einem Dienstideal orientiert seien und damit eine Art Reaktionsbildung bzw. Gegengewicht zum kapitalistischen Gewinnstreben symbolisierten, verstand Parsons in seinen bis heute sozialwissenschaftlich wirksamen Analysen (vgl. Parsons 1968) das Phänomen neuartiger Beruflichkeit in modernen Sozialstrukturen eher funktional als Ergebnisse des allgemeinen Rationalisierungstrends der Moderne. Er verglich z. B. die Berufe des Arztes und des Anwalts in den USA mit anderen hoch qualifizierten Berufen in Wirtschaft und Bürokratie und konnte viele Gemeinsamkeiten, aber auch einige wesentliche Unterschiede entdecken. Gemeinsam sei allen die

- Rationalität bei der Verfolgung von Handlungszielen,
- die Ausbildung spezifischer Kompetenzen und Interessen für die jeweilige Aufgabenstellung und
- ein sachlicher Universalismus des beruflichen Handelns (ohne Ansehen der einzelnen Person oder partikularer Interessen).

Ausgeprägte Klientenorientierung und Verantwortung für das Gemeinwesen galten ihm hingegen als zentrale Merkmale von Professionen.

Das von Parsons entwickelte „struktur-funktionalistische" Professionsmodell wurde innerhalb seiner soziologischen Schule weiterentwickelt und differenziert; am vielleicht bekanntesten und sehr häufig rezipiert wurden die von Goode entwickelten Professionskriterien (vgl. Goode 1957). Professionen lassen sich danach zusammenfassend so charakterisieren: Als für Klienten spezifische, qualifizierte Dienste leistende Berufe besitzen sie eine Fachautorität, die auf systematisch erworbenem, i. d. R. wissenschaftlichem Wissen gründet. Wissen und Handeln der Professionellen folgt universellen, sachlich begründeten Maßstäben, nicht partikularen Interessen.

Um dies zu gewährleisten, bedürfen sie einer gewissen Autonomie (bei der arbeitsrechtlichen bzw. -vertraglichen Stellung, bezogen auf das berufliche Handeln, bei der Sozialisation des Berufsnachwuchses und bei der beruflichen Selbstkontrolle) und einer besonderen Ethik (zur inneren Handlungsorientierung und äußeren Vertrauenssicherung) gegenüber diesen Interessen.

Die professionelle Expertise erschwert bzw. verunmöglicht oft sogar die Kontrolle Außenstehender, auch der eigenen Klientel. Da Professionelle für die Erstellung ihrer Dienstleistung jedoch auf Vertrauen und die Mitarbeit der Klientel angewiesen sind, müssen sie eine glaubhafte kollegiale Selbstkontrolle organisieren und gewährleisten. Der Einsatz hoch entwickelter spezifischer Fähigkeiten sowie eine insgesamt verantwortungsvolle und kontrollierte Berufsausübung veranlassen schließlich die Gesellschaft in Gestalt ihrer zuständigen Instanzen dazu, der Profession ein Monopol für ihre spezifische Leistungserstellung, weit reichende berufliche Handlungs-Autonomie, ein überdurchschnittliches Einkommen und gesellschaftliche Anerkennung zu gewähren.

E. C. Hughes, ein Vertreter des Symbolischen Interaktionismus, hat später die Unterscheidung von Mandat und Lizenz eingeführt: Mit der Bearbeitung gesellschaftlich als besonders wertvoll geltender Aufgaben oder Anliegen würden Berufe besonderen Typs – Professionen – beauftragt. Die Erteilung des Mandats gründe auf der Erwartung und dem Vertrauen, dass die Professionen es kompetent und verantwortungsvoll ausfüllten, wofür sie materiell (Einkommen) und immateriell (Status, Prestige, Privilegien) besonders belohnt würden. Mit dem Auftrag erhielten sie auch die Erlaubnis (Lizenz) – man könnte heute auch sagen: die Legitimation – in dessen Rahmen, also in spezifischer Weise begrenzt, auf ihre Klientel einzuwirken. Mandat und Lizenz unterlägen gesellschaftlichen Einschätzungen und Bewertungen; sie müssten durch die Qualität der Auftragserledigung bzw. den Nachweis der eigenen Leistungsfähigkeit immer wieder neu gesichert und erworben werden (vgl. Hughes 1984).

Kritik an diesem Professions-Modell entwickelte sich innerhalb und außerhalb der jeweiligen soziologischen Schulen in den 1970er Jahren (vgl. z. B. Freidson 1979), zunächst in den USA. Es beinhalte – so einige der Kritiker – eine grundsätzliche, harmonistische Verkennung der Macht

ökonomischer Gesetzmäßigkeiten des Kapitalismus. Die Privilegien von Professionen erklärten sich eher aus ihrer jeweils errungenen Machtstellung durch exklusive, monopolistisch organisierte Expertise auf Grund starker Berufsorganisationen als aus den tatsächlichen Leistungen der Professionellen. Zudem sei die Expertise oft zweifelhaft, da sie keineswegs immer universeller Rationalität, sondern anderen Kriterien verpflichtet sei, wie etwa dem Status-Erhalt.

Unter Macht-Gesichtspunkten betrachtet seien Professionen Ergebnis eines erfolgreich durchgeführten Mittelschicht-Projekts vermarktbarer Expertise, deren Exponenten hiermit erstmals Mittelschicht-Status gewonnen hätten, statt, wie bis dahin in den USA üblich, durch den Erwerb von Sacheigentum durch Geschäftsgründung. Durch geschickte Kontrolle der entsprechenden Märkte sei es den Professions-Angehörigen gelungen, Einkommen, Prestige, Autonomie und Selbstverwirklichung in ihren beruflichen Tätigkeiten zu erreichen. Verbandsbildung und die Entwicklung einer Ideologie der gesellschaftlichen Verantwortlichkeit, die bewusste Herstellung von Beziehungen zu den gesellschaftlich Herrschenden zur Mandats- und Lizenz-Gewährung seien dabei nützliche Instrumente gewesen vor dem Hintergrund einer Gesellschaft mit wenig Staat und für Anstöße aus der Praxis offenen Universitäten (vgl. Larson 1977 nach Daheim 1992, S. 23f.).

H.-J. Daheim sieht das angelsächsische Modell der Professionen, einschließlich der Kritik daran, wie auch die frühen und späteren europäischen Professionsmodelle eng gekoppelt an die Rationalisierungsentwicklungen der Moderne. In der deutschen Professionsentwicklung haben nach seiner Analyse nicht nur in der Vor-Moderne, sondern auch in der Moderne immer die staatlichen Anstrengungen und Initiativen vor denjenigen der Berufsangehörigen dominiert. Der Staat habe das höhere Ausbildungswesen, den Berufszugang und die Berufsausübung in den akademischen Berufen von Anfang an kontrolliert. Akademiker seien in Deutschland vor allem Staatsdiener gewesen (und Kirchendiener, R. P.) und selbst wo sie später in privaten Großorganisationen tätig geworden seien, sei der Kontext der Berufsausübung in Anlehnung an den öffentlichen Dienst gestaltet worden. „Die Dienstidee vereinigt Loyalität und Verpflichtung gegenüber Staat und Organisation mit der Verpflichtung gegenüber der Sache und/oder dem betroffenen Individuum“ (Daheim 1992, S. 24).

Im Vergleich des amerikanischen mit dem deutschen Modell der Profession besteht für D. Rüschemeyer die Gemeinsamkeit vor allem in der Expertise auf der Grundlage qualifizierter Ausbildung. Während die Modernisierung von Verwaltung und Wirtschaft in den USA im Wesentlichen durch den Markt bewirkt worden sei, hätte diese Rolle in Deutschland zunächst der Staat übernommen. Unterschiede zeigten sich daher deutlich darin, welche Eliten dominierten und die Entwicklung und Kontrolle von Professionen durch ihre Macht beeinflussten: in Deutschland eher konservativ-bürokratisch-militärische, in den USA eher liberal-geschäftsorientiert-zivile (vgl. Rüschemeyer 1980, S. 311–325).

Die neuere systemtheoretisch orientierte Deutung der Entstehung der modernen Professionen gründet auf der soziologischen Analyse gesellschaftlich jeweils gültiger Ordnungsprinzipien. Durch das Auswechseln des gesellschaftlichen Differenzierungsprinzips von Ständen durch Funktionssysteme sei der ehedem nachgeordnete Gesichtspunkt einer funktionalen Spezialisierung auf Sachthemen von besonderer Relevanz zum wichtigsten Strukturbildungsprinzip der modernen Gesellschaft geworden. Funktionssysteme differenzierten und definierten nun berufliche Bezugspunkte und Normen. Innerhalb dieser bildeten sich die modernen Berufe.

Von einer Profession sollte man nach dem Systemtheoretiker R. Stichweh nur dann 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 – d. h. den Einsatz der anderen in diesem Funktionsbereich tätigen Berufe steuernder oder dirigierender – Weise tut" (Stichweh 1992, S. 40, Hervorhebung im Original).

Doch während in der amerikanischen und in der von ihr stark geprägten deutschen Soziologie bis in die 1980er Jahre „professionals" und Experten nicht weiter unterschieden wurden, wenn sie als Absolventen „gehobener", i. d. R. akademischer Ausbildungen mit der Behauptung auftraten, eine berufliche Leistung auf der Basis systematischen Wissens und von besonderem Wert für die Gesellschaft anzubieten (vgl. Hartmann 1972; Hesse 1972), können nach der neueren systemtheoretischen Perspektive nur solche Berufe sich überhaupt zu Professionen entwickeln, die im Medium der personalen Interaktion mit der Bearbeitung

von lebenswichtigen Fragen und zentralen Problemen von Personen befasst sind. Diese Sicht gründet auf Luhmanns Theorie der Professionen, die er im Rahmen seiner religionssoziologischen Studien entwickelt hat. Darin geht er davon aus, dass sich im Gefolge der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft „binäre Schematismen" bzw. so genannte „Duale" entwickelten, die in hohem Maße technisierbar sind.

Für den Bereich der Religion, in dem die Duale „Leid/Heil" und „Sünde/Gnade" entstanden, sah er diese Technisierbarkeit ebenso wenig gewährleistet wie in anderen Funktions-Bereichen, deren Zweck die Beeinflussung und Veränderung von Personen ist, wie z. B. im Erziehungssystem. Die bestehenden Duale erzeugten Zustände, die ebenfalls als Gegensatzpaare fungierten: haben/nicht haben, gesund/krank, anormal/normal, gebildet/ungebildet usw.

Professionelle hätten die Aufgabe der Vermittlung zwischen diesen beiden Zuständen von Personen, für die keine oder nur unzulängliche Technologien zur Überbrückung verfügbar seien. Sie böten der Klientel Lösungen durch interaktive Vermittlungsarbeit an, wobei das Erreichen des jeweils anderen Zustands von den Professionellen auf Grund der Unwägbarkeit jeglicher Interaktion nicht garantiert werden könne (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 12ff.)

Auch Daheim, wohl eher dem machttheoretischen Professionskonzept zugeneigt, grenzt Professionen als für eine bestimmte Klientel spezifische Dienstleistungen erbringende Berufsgruppe zur Erreichung wichtiger lebenspraktischer Ziele ab von Experten, deren berufliche Tätigkeiten nicht in der Einflussnahme auf zentrale Fragen der Lebenspraxis einer Klientel bestehen. So sei es beispielsweise professionstheoretisch unstrittig, dass der in Forschung und Lehre tätige Experte nicht als Professioneller gelte. Er betreibe in einem bestimmten Feld Wissenschaft als Beruf und generiere dabei in Forschung und/oder Lehre die Grundlagen für die Expertise des Praktikerhandelns. Wissenschaft und außerwissenschaftliche Praxis seien nämlich unterschiedlichen Systemrationalitäten verpflichtet: In der Wissenschaft gelte als Handlungskriterium Wahrheit, außerhalb der Wissenschaft Macht.

So könne etwa auch von einem Ingenieur, der als Experte in der Forschungs- und Entwicklungsabteilung eines Industrieunternehmens arbei-

tet, nicht von einem Professionellen gesprochen werden, weil er wie viele andere Experten in Organisationen im Dienste der Organisationsziele stehe, die Organisation aber kaum als „Klient" interpretiert werden könne. Deren Ziele seien „bei gewinnorientierten Organisationen und bei Behörden nicht, oder doch wenigstens nicht primär auf Dienstleistung an einer Klientel ausgerichtet (sind). Dass dem hier tätigen Experten im Berufsalltag ein gewisses Maß an Organisationsautonomie zuerkannt werden muss, macht ihn noch nicht zum Professionellen, ebenso wenig die Verbindung mit anderen Experten der gleichen Spezialität („Berufsgruppe")" (Daheim 1992, S. 28).

Berufliche Handlungs-Autonomie ist für Daheim und andere Theoretiker des Machtmodells ein wesentliches Professions-Merkmal: Wirkliche Professionen sind danach nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass ihnen sowohl von den Klienten wie auch von den beschäftigenden Organisationen Autonomie zuerkannt wird. In diesem Verständnis sind „Semi-Professionen" entweder klienten- oder organisationsautonom, also nur halbautonom.

Als „De-Professionalisierung" bezeichnen sie die Reduktion der Klienten-Autonomie, also die abnehmende Unabhängigkeit von den Klienten, als „Proletarisierung" die Reduktion der Unabhängigkeit von der arbeitgebenden oder auftraggebenden Organisation, also die „Reduktion der Professionellen auf den Status von fremdbestimmten Routinearbeitskräften" (Daheim 1992, S. 26).

Auch wenn die so genannten „Freiberufler" als klassisch handlungsautonom geltende Berufsgruppe in der Professionssoziologie stets als Kern der Professionellen verstanden worden seien, hätten zu ihnen doch auch immer schon qualifizierte Dienstleistende gehört, die für ihre Klienten im Rahmen einer Organisation tätig geworden seien.

Während sich für alle Professionellen unabhängig von ihrem arbeitsrechtlichen Status das Problem der Klientenautonomie stelle, hätten daher Organisationsangestellte zusätzlich das Problem der Organisationsautonomie, wobei allerdings zwischen „professionellen" Organisationen, deren Zweck in nicht gewinnorientierter Hilfe für eine Klientel bestehe und anderen, gewinnorientierten, zu unterscheiden sei (vgl. Daheim 1992, S. 26 ff).

Als ein weiteres wesentliches Professionsmerkmal neben der professionellen Handlungs-Autonomie versteht Daheim die erschwerte Kontrolle professionellen Handelns.

> „Mindestens seit Parsons wird die Interaktion zwischen dem Professionellen und seinem Klienten asymmetrisch strukturiert gesehen: Der Klient ist der Laie, für den der Professionelle (daher) richtiges Handeln definiert, wozu er ein gesellschaftlich/staatliches ‚Mandat' (Hughes) hat. Man kann vielleicht sagen, daß eine Berufsgruppe eine solches Mandat erreicht, wenn sie ihre Kompetenz durch die Einhaltung ‚professioneller' Standards glaubhaft machen kann, wenn sich ihre Arbeit mit Menschen auf einen zentralen gesellschaftlichen Wert bezieht und wenn es eine gesellschaftlich/staatliche Kontrolle ihrer Selbstorganisation gibt. (...)
> Der Klient ist in diesem Verständnis nicht kompetenter Akteur in bestimmten Lebens-Situationen, weil sein Alltagswissen nicht reicht zur Bearbeitung dieser Situationen. Deshalb kann er das Angebot einer entsprechenden Profession in Anspruch nehmen, die unter Anwendung wissenschaftlich begründeter Expertise zu helfen versucht – ein Angebot, das er häufig nicht ablehnen kann und das ihn in die Abhängigkeit des nach gesellschaftlichem Verständnis treuhänderisch tätig werdenden Professionellen bringt. Das Machtgefälle wird noch dadurch verschärft, dass Expertise, auch wenn sie vom Professionellen routinisiert auf Alltagsprobleme des Klienten angewendet wird, immer noch etwas von dem Charisma des außeralltäglichen bewahrt, das demjenigen Macht gibt, der es auf alltägliche ‚Notsituationen' anwendet, mit denen der einzelne nicht fertig wird (vgl. Seyfarth ... im Anschluss an Max Weber)" (Daheim 1992, S. 31).

Der professionstheoretische Ansatz von U. Oevermann unterscheidet sich von den bisher dargestellten in einigen wesentlichen Punkten. Er ist seit dem Ende der 1980er Jahre über die Soziologie hinaus insbesondere in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und weitergeführt worden (vgl. Wagner 1998), vor allem durch B. Koring. Dieser so genannte „strukturtheoretische Ansatz" beschäftigt sich kaum mit dem gesellschaftlichen Erscheinungsbild von Professionen oder deren politischen Durchsetzungsstrategien, sondern erklärt deren Bedeutung im Wesentlichen aus der Struktur ihres Handelns und den gesellschaftlichen Funktionen der Professionen. In der „Strukturlogik" professionellen Handelns liegt für Oevermann die theoretische Bestimmungsmöglichkeit von Professionen und nicht in der Beschreibung äußerer, eher statusbezogener Merkmale, was er an den klassischen Professionstheorien (Hughes; Marshall; Parsons u. a.) ebenso kritisiert wie die Gleichsetzung von Professionen mit Expertentum (vgl. Oevermann 1996, S. 70ff.).

Oevermann misst den Professionen grundsätzlich die Funktion der Bearbeitung gesellschaftlicher Geltungsfragen zu, die auch unabhängig von einer Klientel existieren können und deren Bearbeitung daher nicht zwin-

gend an die Interaktion mit einer bestimmten Klientel gebunden ist. Geltungsfragen können

> „entweder unabweisbar durch den faktischen Verlauf der Geschichte, vor allem aber durch interne Entgleisungen aufgeworfen worden sein, oder sie können sich aus einer tendenziell aus der konkreten Praxis ausscherenden, reflexiv-müßigen Problematisierung ohne praktischen Handlungsdruck ergeben. Welcher Modus auch immer dominant ist, in dem Falle ergibt sich eine tendenziell von der Praxis-Verantwortung selbst sich entfernende, geistig-intellektuell sich verselbstständigende Bearbeitung von Geltungsansprüchen von normativen und deskriptiv-analytischen Problemlösungsmustern der Praxis. Sie tritt in zunehmendem Maße als eigenständige gesellschaftliche Tätigkeit neben die unmittelbar sich vollziehende Praxis.
> In dieser *eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen* wurzelt letztlich die Strukturlogik professionellen Handelns" (Oevermann 1996, S. 84, Hervorhebung im Original)

und – so lässt sich hinzufügen – die Entstehung von Professionen nach Oevermann.

> „Fragen wir uns, auf welche materialen Lebensbereiche sich die Geltungsansprüche von praxisbegründenden und legitimationsbedeutsamen sinnstiftenden und normalisierenden Regeln, Prinzipien, Deutungsmustern und Praktiken beziehen, die in eine gesellschaftlich folgenreiche Geltungskrise geraten können, die eigens bearbeitet werden muß, dann ergeben sich letztlich die folgenden beiden:
> (1) Die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs einerseits und (2) die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen andererseits. Diese beiden Problemfoci stehen ihrerseits in einem polaren Spannungsverhältnis zueinander, analog der dialektischen widersprüchlichen Einheit von Individuum und Gesellschaft. Indem mit zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung und Rationalisierung die Entwürfe von Normalität und ihre Begründungen sich ausdifferenzieren, wird (3) die Kritik der diesbezüglichen Geltungsfragen und die methodische Sicherung dessen, was Wahrheit ist, zum eigenlogischen Problembereich. Daraus resultiert als ein weiterer Focus professionalisierten Handelns die *methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit"* (ebd., S. 88, Hervorhebung im Original*).*

Jedem der drei von ihm bestimmten Foci professionalisierten Handelns ordnet Oevermann professionelle Funktionen zu. So gehöre innerhalb der Bearbeitung des 1. Focus die Begründung einer gesellschaftlichen Ordnung und eines sie materiell tragenden Entwurfs von Gerechtigkeit.

> „Wenn aber nicht die gesellschaftliche Ordnung als ganze sich in einer Umbruchkrise befindet, sondern praktisch etabliert ist und sich in Geltung befindet, dann wird sie den-

> noch durch einzelne Akte der Abweichung, der Normenverletzung oder des Zusammenbruchs des Konsenses in konkreten Interessenauseinandersetzungen, also durch einzelne Ereignisse des je konkreten Nicht-Funktionierens potenziell in Frage gestellt" (ebd., S. 90).

In diesem Fall gehöre die Aufrechterhaltung des praktischen Konsenses über Recht und Gerechtigkeit bzw. die Restitution eingetretener Brechungen der konsensuellen, institutionalisierten Normen von Gerechtigkeit und Herrschaftsausübung ebenfalls zur Funktion der Professionellen in diesem Bereich. Innerhalb der Bearbeitung des 2. Focus ist die Beschaffung von therapeutischem Potenzial im weitesten Sinne die Funktion von Professionen nach Oevermann. Hierzu zählt er auch die institutionalisierte Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen bis zum Eintritt in die Pubertät, und zwar im Sinne präventiver Geltungssicherung selbstverständlicher Normalitätsentwürfe.

> „In jeder Gesellschaft ergibt sich die Notwendigkeit, einmal eingetretene Beschädigungen der leiblichen und psychosozialen Integrität einer konkreten Lebenspraxis wiederherzustellen und wo das nicht möglich ist, entweder diesen Integritätsverlust durch die Vergabe einer Sonderrolle der Invalidität vor den normalen Pflichtübernahmen der Gesellschaft zu schützen und zu kompensieren oder aber im Lichte der gesellschaftlichen bzw. wissenschaftlich geltenden Normalitätsdefinition gar nicht erst als solchen erscheinen zu lassen" (ebd., S. 91).

Je expliziter die beiden genannten Funktionen durch Professionen ausgefüllt werden, – hier kann man sich die juristischen Berufe im ersten Bereich, die therapeutischen Berufe und die Lehrer im zweiten Bereich vorstellen –, desto mehr wird sich nach Oevermann eine eigenständige Sphäre der methodischen Prüfung von Geltungsansprüchen verdichten und von der Herrschaftsausübung dieser Professionen lösen. „Dieser Loslösungsprozess vollendet sich mit der Institutionalisierung der Erfahrungswissenschaften, worin erst die methodische Erkenntniskritik und die methodisch kontrollierte, nach expliziten Kriterien der Geltung verfahrende Überprüfung von Behauptungen über die erfahrbare Welt unpersönlich wird als ein normativ geregeltes universalistisches Handlungssystem der spezifischen unpraktischen Wissenschaftspraxis" (ebd., S. 92f.). Die 3. Funktion von Professionen ist in dieser Sicht die eigenlogische Überprüfung der Geltung von „von Weltbildern, Werten, Normalitätsentwürfen und Theorien" (ebd., S. 93), die über die Wahrheitsidee der Erfahrungswissenschaften hinausgehen und alle gesellschaftlichen Aktivitäten umfassen, die auf die Überprüfung solcher

Geltungsansprüche bezogen und auf sie spezialisiert sind. Hier kann man sich alle empirisch arbeitenden Humanwissenschaftler vorstellen.

Die Funktion von Professionen sieht Oevermann also in der Konsens-, Therapie- und Wahrheitsbeschaffung. Sie „haben direkt mit produktiver Tätigkeit nichts zu tun. Sie sind vielmehr Voraussetzung für die Aufrechterhaltung von Produktivität und Sozialität. Berufe in diesem Sinne sind Professionen" (Wagner 1998, S. 57). Professionen dienen in diesem Verständnis in erster Linie der Gesellschaft, genauer: der Gewährleistung oder Wiederherstellung von deren Balance und Funktionstüchtigkeit; an die Einwirkung auf Personen und die Zusammenarbeit mit einer Klientel sind sie zwingend nur in der Funktion der Therapiebeschaffung geknüpft.

Professionelle erscheinen trotz deren – immer wieder betonten – Involviertheit in die widersprüchliche Einheit von Individuum und Gesellschaft aus dieser Sicht gleichwohl in erster Linie als Agenten eines, jeweils spezifisch wahrzunehmenden, gesellschaftlichen Interesses. Der implizit mater- bzw. paternalistische Charakter der klientenbezogenen Handlungsfigur der von Oevermann so genannten „stellvertretenden Deutung" innerhalb der Funktion der Therapiebeschaffung, der Oevermann Bildungshandeln als Profession subsumiert, entbehrt daher nicht einer gewissen Folgerichtigkeit. Als zentrale Handlungsfigur einer Profession Erwachsenenbildung kann sie schon deshalb nicht in Frage kommen, weil das zu unterstellende partielle Wissens- und Kompetenzgefälle in Bildungsprozessen zwischen Professionellen und Teilnehmenden m. E. kein Stellvertreter-Handeln erfordert und legitimiert und zwischen Erwachsenenbildner/inne/n und lernenden Erwachsenen kein pädagogisches bzw. therapeutisches Verhältnis besteht, das es erlaubte, auch nur zeitweilig für selbstbestimmte und selbstverantwortliche Erwachsene stellvertretend zu handeln. Hierauf wird im folgenden Kapitel noch einzugehen sein.

Sofern Professionen in westlichen Gesellschaften heute überhaupt noch als Berufe besonderen Typs als notwendig und sinnvoll angesehen werden – und dies scheint nicht zuletzt ein Ergebnis gesellschaftlicher Akzeptanz- und politischer Entscheidungsprozesse zu sein – scheint mir in zusammenfassender Abwägung der vorgestellten theoretischen Professionsverständnisse das folgende Verständnis von Professionen in Abgrenzung zu nicht-professionellen Expertenberufen sinnvoll:

- Eine Profession bearbeitet in spezifischer Weise wesentliche und komplexe Belange von Personen, oft gemeinsam mit diesen in direkter Interaktion.
- Die professionelle Dienstleistung ist zugleich von hoher gesellschaftlicher Bedeutung, weil die bearbeiteten wesentlichen Belange wie Gesundheit, Gerechtigkeit oder Bildung zugleich gesellschaftlich zentrale Werte darstellen.
- Aus dem Zentralwertbezug professioneller Arbeit ergibt sich die jeweilige professionelle Aufgabe von Professionen, zu deren Realisierung sie durch ihre Leistung in spezifischer Weise beizutragen haben.
- Professionen nehmen ihre jeweiligen Aufgaben und daraus resultierende Rollen- und Machtverhältnisse bewusst wahr und kontrollieren die Art der professionellen Aufgaben- und Rollenwahrnehmung kollegial.
- Sie gewährleisten und erweitern durch spezifische Berufsvorbereitung und berufliche Weiterbildung ständig das für die Wahrnehmung ihrer Aufgabe notwendige komplexe, allgemeine und spezifische Wissen und Können.
- Als für Personen und die Gesellschaft zugleich wichtige Dienste Leistende, die sich demokratischer Kontrolle teilweise entziehen, verfügen Professionen über eine je aufgabenspezifische Handlungs-Ethik, an der sie ihr Handeln orientieren.
- Im Interesse eines adäquaten, in erster Linie an der Professions-Aufgabe orientierten professionellen Handelns verfügen Professionen über eine relative Autonomie gegenüber ihrer Klientel und gegenüber ihren Auftrag-, Arbeit- und Geldgebern.

Ein solches Professionsverständnis bedeutete für Erwachsenenbildung als Profession: Die Bildung Erwachsener kann als gesellschaftlicher Zentralwert verstanden werden, weil sie als Teil des heute notwendigen lebenslangen Lernens für alle erwachsenen Personen in unserer Gesellschaft von großem Belang ist; ohne lebenslange Lern- und Bildungsleistungen ist die humane Gestaltung des Lebens in Gesellschaften unseres Typs kaum noch möglich. Zugleich ist das bewusste Lernen Erwachsener von hoher gesellschaftlicher Bedeutung, weil davon das politische, ökonomische, kulturelle und soziale Leben sehr stark abhängt; demokratische Gesellschaften sind ohne gebildete Bürger nicht vorstellbar.

Didaktisches Handeln als personenbezogene, komplexe Unterstützung des Lernen und der Bildung Erwachsener stellt die spezifisch professionelle Art des Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n dar, die damit einen spezifischen Beitrag zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung leisten. Es spricht allerdings wenig dafür, dass berufstätige Erwachsenenbildner/innen ihre Aufgabe und Rolle so verstehen (vgl. Kapitel 3.2). Angesichts des unklaren Berufsbildes und nicht geregelter Zugangsvoraussetzungen für die Berufsausübung kann weder von einem Konsens unter Erwachsenenbildner/inne/n noch bei deren Auftrag-, Arbeit- und Geldgebern darüber ausgegangen werden, welches Wissen und Können für Erwachsenenbildner/innen als notwendig anzusehen ist. Auf eine aufgabenspezifische Ethik von Erwachsenenbildner/inne/n gibt es nur wenige Hinweise.

Eine kollegial organisierte Kontrolle der Aufgabenwahrnehmung von Erwachsenenbildner/inne/n findet offenbar in systematischer und selbstverständlicher Weise nicht statt, weil diese nicht als Berufsgruppe mit gleichen Handlungsstrukturen und -bedingungen, sondern allenfalls nach der Art ihrer akademischen Abschlüsse organisiert sind. Die Beurteilung erwachsenenbildnerischer Leistungen durch Teilnehmende sowie Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber ist weit verbreitet, was zusammen mit einem

Übersicht 1: Professionen = besondere Berufe

Aufgaben und Funktionen	Wissens- und könnensbasierte Bearbeitung von für Personen oder Personengruppen bedeutsamen Fragen, Anliegen und Problemen, die zugleich für die Gesellschaft von zentralem Wert sind
Handlungstyp	• Spezifische, komplexe, personen- und gesellschaftsbezogene Leistungen, meistens in direkter Interaktion mit Personen, immer mit personalem Bezug • Relationierung von Partikularem (Einzelfall/Situation) und Allgemeinem/Universellem (Gesellschaft/Welt) • Ausgeprägtes Rollenhandeln (Professionelle/Klientel)
Merkmale	• aufgabenorientiert (Zentralwert-Bezug) • relativ handlungsautonom (Klienten- und Organisations-Autonomie) • personen- und zumeist interaktionsbezogen • technologisch begrenzt • eingeschränkt kontrollierbar durch Klientel, Kollegen, Öffentlichkeit • ethisch verpflichtet

gering entwickelten spezifischen Aufgabenbewusstsein auf eine geringe, klienten- und organisationsbezogene Handlungsfreiheit deutet. Eine öffentliche Beurteilung entwickelt sich ansatzweise (z. B. durch die Stiftung Bildungstest). Erwachsenenbildung als Beruf erfüllt so gesehen kaum die Anforderungen, denen eine Profession nach professionstheoretisch begründeten Kriterien genügen müsste.

4.2 Professionelles Handeln als besonderer Handlungstyp: Struktur, Handlungsfiguren und Qualität

Einige Besonderheiten des beruflichen Handelns von Professionen sind bereits genannt worden. Als eine der wichtigsten kann gelten, dass Professionelle nicht nur spezifische Dienstleistungen für eine Klientel erbringen – wie viele andere Berufe auch –, sondern dass der Erfolg dieser Dienstleistungen wesentlich von der Zusammenarbeit mit der jeweiligen Klientel abhängt. Menschen sind aber weder vollkommen durchschaubar, noch in ihren Verhaltensweisen letztlich berechenbar. Da für die spezifische, auf Personen gerichtete Tätigkeit von Professionellen auch Technologien nur begrenzt einsetzbar sind, ist alles in allem der Erfolg professionellen Handelns stets offen und kann seriöserweise nicht vorab mit Sicherheit zugesagt werden.

Eine weitere Besonderheit professionellen Handelns ist, dass hierdurch komplexe, für das Leben von Menschen wesentliche Fragen und Anliegen bearbeitet werden, die i. d. R. nicht durch schlichte Antworten oder Informationen oder einfache Dienstleistungen schnell zu „erledigen" sind. Die Bearbeitung komplexer Anliegen, die Entwicklungen ein- und anzuleiten, ist aber meistens sehr zeit- und kostenaufwändig. Dies führt leicht zu Nachweis- und Legitimationsproblemen, weil der damit verbundene Nutzen nicht immer unmittelbar evident ist, sondern sich i. d. R. erst mit mehr oder weniger großem zeitlichem Verzug einstellt. Die individuelle und gesellschaftliche Anerkennung des Werts professionellen Handelns wird zusätzlich dadurch erschwert, dass etwa dessen Kooperationsabhängigkeit vom Klientenhandeln sich den üblichen Bewertungskriterien der Produktion von Waren und Dienstleistungen, wie etwa der Messbarkeit und klaren Zurechenbarkeit des Erfolgs, weitgehend entzieht.

Aus der doppelten Relevanz professionellen Handelns für einzelne Personen bzw. für Zielgruppen (Klient oder Klientel) einerseits und für die

Gesellschaft andererseits resultiert für die professionell Handelnden auch eine doppelte, nicht immer widerspruchsfreie Handlungsverpflichtung, die es in jeder einzelnen Handlungssituation zu berücksichtigen und immer wieder auszubalancieren gilt.

Die Qualität des professionellen Handelns, die in dieser Studie als Professionalität verstanden wird, wird m. E. jedoch nicht zuletzt dadurch bestimmt, ob und inwieweit es gelingt, die partikularen, besonderen Belange der Klientel mit allgemeinen, ja universellen Belangen so zu verbinden, dass beide angemessen berücksichtigt werden und dabei weder der Handlungs-Gegenstand unangemessen reduziert oder angepasst wird, noch die Qualitätsansprüche der professionell Handelnden verletzt werden. Die professionelle Kunst besteht darin, einzelne Interessen, instrumentelle Rationalitäten, Erfolgs- und Machtansprüche im professionellen Handeln mit allgemeinen Interessen, wissenschaftlichen bzw. universellen Rationalitäten und daran geknüpften Wahrheitsansprüchen abzugleichen und zu relationieren, ohne dabei das Erreichen des jeweiligen Handlungsziels – im Falle der Erwachsenenbildung das gelingende Lernen Erwachsener – aus den Augen zu verlieren.

Das Erreichen einer solchen Handlungs-Qualität bzw. Professionalität ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden und erfordert wie jede Kunst besonderes Wissen und Können, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einübung. Um die „sozialen" und sonstigen Kosten des Erwerbs von Professionalität so gering wie möglich[5] zu halten sollten die folgenden Voraussetzungen bereits vor Beginn des Handelns während der Handlungsvorbereitung individuell gegeben sein:

- ein klares Bewusstsein von der eigenen beruflichen Handlungs-Aufgabe,
- ein spezifisches Verständnis der eigenen Berufsrolle und der Rolle der Klientel,
- ein spezifisches Wissen und Können,
- ein spezifisches Handlungsethos.

5 Vor kurzem hörte ich den angeblich unter Medizinern geläufigen Satz: „Für jeden guten Arzt müssen mindestens drei Patienten ihr Leben lassen". Auch wenn der Erwerb von Erwachsenenbildungs-Professionalität für lernende Erwachsene kein lebensbedrohendes Risiko darstellt, können durch eine optimale Berufsvorbereitung doch auch hier negative Handlungsfolgen in Grenzen gehalten werden.

Im Einzelnen bedeutet das z. B., dass Professionelle wissen müssen, worin ihre jeweilige Aufgabe genau besteht und wie diese von anderen Aufgaben abzugrenzen ist . Sie müssen verstehen, warum professionelles Rollenhandeln kein ganzheitliches Handeln sein kann. Ein reflektiertes Verständnis von der eigenen Berufsrolle wie auch der Rolle der Klientel ist daher notwendig, was wiederum Wissen, Können, Reflexions- und Wahrnehmungsfähigkeit voraussetzt. Da mit der professionellen Aufgabenwahrnehmung eine Doppelverpflichtung gegenüber Individuum und Gesellschaft verbunden ist, die „naturgemäß" Dissonanzen, Widerstände und Konflikte erzeugen kann, ist ein handlungsorientiertes, professionsspezifisches Handlungsethos notwendig.

Um professionelle Leistungsversprechen einhalten zu können und angesichts der Komplexität professioneller Aufgaben muss für Professionelle die Verfügung über allgemeines und spezifisches Wissen und Können obligatorische Handlungsvoraussetzung sein, die durch eine entsprechende wissenschaftliche Ausbildung und berufliche Einübung erworben und durch ständige Weiterbildung sowie kollegialen Austausch/Supervision gewährleistet wird. Die mit der besonderen professionellen Handlungsstruktur zwangsläufig verbundene partielle, gegenstandsbezogene Asymmetrie in der Professionellen-Klienten-Beziehung erschwert oder verunmöglicht häufig eine wirkliche Kontrolle professioneller Leistungen. Eine daraus resultierende Unsicherheit oder Abhängigkeit der Klientel erfordert professionelle Sensibilität und ethische Selbstbegrenzung.

Bei weniger komplexen Dienstleistungen, wie etwa denen von Friseuren, gibt es zwar ebenfalls einen Kompetenzvorsprung zwischen Dienstleistenden und Kunden. Die Qualität der Dienstleistung kann jedoch auch von letzteren weitgehend angemessen und unmittelbar nach ihrer Erbringung beurteilt werden. Daher sind die Abhängigkeit der Klientel und das von ihr aufzuwendende Vertrauen begrenzt. Im Falle des Missglückens der Dienstleistung sind die Folgen i. d. R. ebenfalls von weitaus geringerer Tragweite als bei professionellen Leistungen, etwa beim Versagen eines Mediziners, eines Lehrers oder eines Anwalts. Vertrauen in das Handeln Professioneller kann also als notwendige Vorleistung der Klientel verstanden werden. Sie verlangt von dieser die Anerkennung des eigenen Laien-Status und des Bedarfs an professioneller Unterstützung.

Das Vertrauen in die professionelle Handlungsfähigkeit wird normalerweise begründet durch den (guten) Ruf des einzelnen Professionellen oder seiner Profession, begründete Leistungsversprechen und das Wissen um eine ethische Selbstverpflichtung der jeweiligen Profession einschließlich etwaiger Sanktionsmöglichkeiten. Diese Vertrauensbasis nicht zu gefährden, liegt daher nicht nur im Interesse des einzelnen Professionellen, sondern im Interesse der gesamten Profession, weil davon die Aufrechterhaltung der öffentlichen Anerkennung, also des gewissermaßen „virtuellen gesellschaftlichen Mandats" abhängt, auf lange Sicht sogar das Schicksal der Profession.

Die Konstellation Professioneller – unterstützungsbedürftiger Laie kann bei den klassischen Professionen des Arztes oder Anwalts besonders gut studiert werden. In der klassischen Psychoanalyse wird diese Asymmetrie bereits im äußeren Handlungssetting augenfällig: Der Patient liegt, der Therapeut sitzt (hinter ihm); der Patient kann den Therapeuten also nicht sehen, während der Therapeut den Patienten sehen kann. Für U. Oevermann scheint dieses Setting das Modell professionellen Handelns innerhalb des professionellen Funktions-Focus der Therapie zu sein, zu der er auch Bildung bis zum Erreichen der Pubertät zählt (s. Kapitel 4.1) und in die sein „Schüler" B. Koring die Erwachsenenbildung schließlich einbezogen hat.

Im Unterschied zu allen anderen Professionstheoretikern geht Oevermann davon aus, dass professionelles Handeln über berufliches Rollenhandeln hinausgeht, weil es nach seiner Auffassung auch Komponenten der ganzheitlichen Beziehung zwischen Menschen enthält, die sonst nur den so genannten „diffusen" Primärbeziehungen vorbehalten ist (Eltern/Kinder, Mann/Frau, Freund/Freundin). Dies liegt nach seiner Auffassung darin begründet, dass im professionellen Funktions-Focus der Therapie die Bewahrung oder Wiederherstellung der leiblichen und/oder psychosozialen Integrität des ganzen Lebens Gegenstand professionellen Handeln ist, also auch des Bildungs-Handelns, und dieses deshalb nicht auf eine rein rollenförmige Tätigkeit reduziert werden kann. „Primär am professionalisierten Handeln ist also die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und/oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll. Ich nenne diese Beziehung das Arbeitsbündnis" (Oevermann 1996, S. 115).

Das Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Schülern bzw. zwischen Therapeut und Patient in der Psychoanalyse stelle, so Oevermann, eine widersprüchliche Einheit einer sowohl diffusen als auch einer spezifischen Rollenbeziehung dar:

> „Dem Patienten muss explizit die Herstellung der Diffusität der therapeutischen Beziehung auferlegt werden; er muss lernen, sich trotz der faktischen Spezifität der rollenförmigen Behandlung im Innenraum der therapeutischen Praxis vollkommen zu öffnen und Themen zur Sprache zu bringen, die sonst nur in der wirklichen Praxis einer gelingenden diffusen Intimbeziehung unter der Bedingung ihres bedingungslosen Vertrauens besprochen werden können. Diese Grenzüberschreitung ist dem Therapeuten auf Grund seiner Kompetenz und seiner Erfahrung kein Problem mehr, sondern berufliche Selbstverständlichkeit geworden. Er muss sich vielmehr in dem Maße, in dem er sich wie selbstverständlich auf die Übertragung[6] des Patienten einlässt, davor schützen, diese Diffusität nicht aus der spezifischen ‚Rolle fallen zu lassen', weshalb hier explizit die Abstinenzregel hervorgehoben wird" (ebd., S. 118).

Von der professionellen Aufgabe und Rolle sowie vom daraus folgenden Verhältnis der Lehrer zu den Schülern hat der Erziehungswissenschaftler H. Giesecke allerdings ein völlig anderes Verständnis als der Soziologe U. Oevermann. Da Gieseckes Konzept für die Fundierung eines angemessenen Verständnisses professionellen (erwachsenen-)pädagogischen Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n relevanter, weil realitätshaltiger zu sein scheint als das Oevermanns, wird es im Folgenden kurz skizziert:

Die politische und normative Pluralisierung der Gesellschaft einerseits und die daraus notwendigerweise erwachsende Individualisierung von Lebensläufen andererseits habe den Begriff der Erziehung untauglich gemacht für die Fundierung eines realistischen Berufsverständnisses von Lehrern, weil dieser Begriff normative Intentionen oder zumindest Implikationen enthalte, die beliebig geworden seien. Der Vorstellung von Ganzheitlichkeit, die dem Begriff der Erziehung anhafte, entspreche die soziale Realität mit ihren, an unterschiedlichen Orten ebenso oft unterschiedlichen, ja u. U. gegensätzlichen Erziehungsnormen, -regeln, -zielen usw. nicht mehr. Beruflich handelnde Pädagogen könnten zwar die Ganzheitlichkeit einer gelungenen Sozialisation *denken*, einwirken dar-

6 Fachbegriff der Psychoanalyse. Er besagt kurz gefasst, dass der Therapeut zeitweilig und aus therapeutisch notwendigen Gründen die Rolle eines wichtigen Menschen aus dem Leben des Patienten von diesem unbewusst „übertragen" bekommt.

auf könnten sie jedoch nur partiell. So habe sich auch – logischerweise – im ganzheitlichen Verständnis von Erziehung eine moderne pädagogische Professionalität nicht entwickeln können, weil unklar geblieben sei, worin das Eigentümliche des pädagogischen Handelns eigentlich bestehen solle (vgl. Giesecke 1996, S. 397f.).

> „Erziehung beschreibt ja kein bestimmtes Handeln, sondern rechtfertigt es nur. Was wir konkret tun, zum Beispiel unterrichten, informieren, beraten, fordern, fördern, unterstützen, ermutigen, kritisieren, das tun wir im professionellen Umgang mit Erwachsenen auch, aber hier nennen wir es nicht ‚Erziehung', vielmehr werden unsere konkreten Handlungen bewertet, ob sie nun mehr oder weniger gelungen sind. Von diesen Handlungen her muss sich also unser professionelles Verhalten begründen lassen [...]. Das pädagogische Bewusstsein muss also einen Paradigmenwechsel vollziehen, um Professionalität fundieren zu können" (ebd., S. 392f.).

Hier kann gegenüber Giesecke eingewendet werden: Wenn beruflich handelnde Pädagogen die Ganzheitlichkeit einer gelungenen Sozialisation – als deren Bestandteil Erziehung vorgestellt werden kann – *denken*, und das müssen sie m. E., um ihr Handeln „navigieren" zu können, dann brauchen sie dafür Begriffe von Sozialisation und Erziehung im Sinne von Leitvorstellungen, die jederzeit kommunizierbar und revidierbar sein müssen. Diese Leitvorstellungen sind auch und gerade weil Lehrende nur partiell auf Sozialisation und Erziehung ihrer Klientel einwirken können als Orientierungs- und Abgrenzungsmaßstäbe unverzichtbar, da pädagogisches Handeln immer in Gefahr ist, von nicht-pädagogischen Leitvorstellungen und Interessen in Dienst genommen zu werden.

Ähnliches gilt m. E. für Erwachsenenbildung: Zwar hat diese keinen Erziehungsauftrag, weil Erziehung für Erwachsene als abgeschlossen unterstellt werden muss, wenn sie als solche die Verantwortung für ihr Leben übernommen haben, aber ebenso wie Erziehung ist auch „Bildung" als Ziel und Gegenstand von Erwachsenen-*Bildung* ein ganzheitlicher, normativer Begriff, der ebenso wie Erziehung kein bestimmtes Handeln beschreibt, sondern die Summe verschiedenartiger Lernhandlungen, -erfahrungen und -ergebnisse darstellt und dessen Profil je nach Weltsicht und historischer Periode recht unterschiedlich ausfällt.

Wie Erziehungsziele in pluralen Gesellschaften abhängig von Wertvorstellungen differieren, sind auch die Vorstellungen davon, woran ein gebildeter Mensch zu erkennen ist, hier sehr verschieden. Bestimmte,

allgemein anerkannte Kriterien für materiale Bildungs-Inhalte im Sinne eines Kanons gibt es in der Erwachsenen-Bildung nicht und kann es auf Grund ihrer pluralen Verfassung auch nicht geben. Dem trug bereits der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 Rechnung, als er formulierte: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln" (Deutscher Ausschuß 1960, S. 9f.).

Für die professionelle didaktische Arbeit von Erwachsenenbildner/inne/n, sei sie nun planend, beratend oder lehrend, ist m. E. gleichwohl ein theoretisch fundierter und zeitgemäß reflektierter Bildungsbegriff als Leitvorstellung der Profession und ihres Handelns erforderlich, der immer wieder offen kommuniziert werden, d. h. auch, von Professionellen jederzeit explizit beschreibbar und begründbar sein muss, weil ohne eine orientierende Leitvorstellung über den handlungslegitimierenden Zentralwert spezifische Professionalität kaum erreichbar und professionelle Handlungsautonomie in der institutionellen und/oder didaktischen Tagesarbeit schwer zu wahren sein dürfte. Welche Bildungsvorstellung zu welcher Zeit und wo und für wen gilt, war und ist Gegenstand gesellschaftlicher, vor allem wissenschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen, an der die Mitglieder der Bildungs-Profession sich in ihrem eigenen beruflichen Interesse und auf Grund ihrer gesellschaftlichen Verantwortung als Bildungs-Arbeiter/innen neben anderen Experten maßgeblich beteiligen müssten.

Veranstaltete Erwachsenenbildung kann im Hinblick auf bestimmte, jeweils offen zu legende Bildungsziele Lernmöglichkeiten bieten und professionelle Lerndienstleistungen dafür bereitstellen. Über deren Annahme und Inanspruchnahme entscheiden – idealerweise – die erwachsenen Lernenden selbst, so wie diese sich letztlich ja auch selbst bilden. Auf deren Bildung können Erwachsenenbildner/innen wie Lehrende auf Schüler/innen immer nur partial einwirken, und zwar nach Maßgabe der vereinbarten Lernziele und -inhalte. Die Beziehung zu Lernenden ist keine ganzheitliche, sondern eine Rollenbeziehung (Sekundärbeziehung), die durch einen bestimmten Handlungszweck definiert wird; denn für den Beruf der Erwachsenenbildnerin/des Erwachsenenbildners trifft m. E. zu, was die Systemtheorie für die modernen Professionen im Allgemeinen feststellt: dass sie gerade durch die Fähigkeit gekennzeichnet sind,

die von ihnen beruflich zu bearbeitenden Probleme *nicht* in ihrer lebensweltlichen Diffusität zu belassen, sondern sie im Rahmen gesellschaftlicher Funktions- und Aufgabensysteme „zuzuschneiden", zu definieren und einzugrenzen und erst in dieser Form zu *behandeln* auf der Grundlage spezifischen Wissens und Könnens (vgl. dazu Stichweh 1992, S. 39, s. auch Kapitel 4.1).

Dies sieht Giesecke auch so für die pädagogischen Berufe:

> „Im Unterschied zur früheren ganzheitlichen Auffassung vom pädagogischen Beruf muß die pädagogische Profession sich wie alle anderen modernen sozialen Berufe fundieren aus einem *partikularen* Zugang zum Menschen, so wie auch Ärzte, Anwälte, Therapeuten ihren Beruf von einem jeweils begrenzten Können her definieren. Alle diese Berufe müssen zwar den Menschen, mit dem sie es zu tun haben, in seiner Ganzheitlichkeit *denken*, um ihr Handeln realistisch ausrichten zu können, aber *handeln* können sie immer nur aus einer begrenzten Sicht heraus. Der Begriff der Intervention mit jeweils partikularen, also begrenzten Zielen ist konstitutiv für das pädagogische Berufsverständnis. (...)
> Professionelle Pädagogen sind also als *Lernhelfer* zu verstehen, und zwar als solche, die ihr Handwerk *planmäßig* und *zielorientiert* auszuüben verstehen. Sie sind Menschen, *von* und *mit* denen man etwas lernen kann: Sie wissen oder können etwas, was andere nicht wissen oder können, *und* sie sind in der Lage, mit diesen anderen eine produktive Lerngemeinschaft einzugehen; *beides zusammen* macht den Kern ‚pädagogischen Handelns' aus" (Giesecke 1996, S. 395).

Es ist in diesem, m. E. angemessenen Verständnis professionellen pädagogischen, auch erwachsenenpädagogischen Arbeitens also kein „Arbeitsbündnis" erforderlich, das Elemente einer Primärbeziehung enthält, sondern die im Vergleich dazu ungleich distanziertere „produktive Lerngemeinschaft" zur gemeinsamen Erarbeitung von Wissen und Können. Professionelle Handlungsfiguren von Erwachsenenbildner/inne/n sind daher solche personenorientierten Tätigkeiten, die einer begründeten Leitvorstellung von Bildung verpflichtet sind und deren Gegenstand die didaktische Ermöglichung von Lernen und Bildung ist. Dazu gehören etwa Lern-Diagnostik und -beratung, Lern-Bedarfsermittlung, Lehr-Lern-Planung, Unterstützung und Vermittlung von Wissen und Können, Entwicklung von didaktischen Konzepten, Szenarien und Medien und die Lehr-Lern-Evaluation.

Professionelle didaktische Tätigkeiten können sowohl in unmittelbarer Zusammenarbeit mit den Lernenden als auch ohne direkten Interaktionsbezug in Form planerisch-konzeptioneller Aktivitäten geschehen, wobei

gleichwohl der Personenbezug ebenso als zentrales Kennzeichen professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns gelten muss wie dessen didaktischer Charakter und die übergreifende Aufgabe der Bildung.

Im professionstheoretischen Ansatz Oevermanns ist der professionelle Charakter pädagogischen Handelns kein didaktiischer, sondern ein therapeutischer; er liegt in der „Prophylaxe bzw. der bewußten Einbeziehung der objektiven Folgen der Normen- und Wissensvermittlung für die psychosoziale Integrität des Schülers ..." (Oevermann 1996, S. 150). Als professionell gilt insofern nur die den Pädagogen zugeschriebene therapeutische Aufgabe und Rolle, nicht die didaktische der Ermöglichung von Wissen und Können jenseits psycho-sozialer Funktionen. Die professionelle – therapeutisch-prophylaktische – Aufgabe von Pädagogen ist in diesem Ansatz mit dem Beginn der Pubertät beendet, weil die identitätsbildende Sozialisation dann von Oevermann als im Wesentlichen abgeschlossen verstanden wird: Im gelungenen Fall ist damit sowohl die psycho-soziale Integrität der Person als auch deren psychosoziale Integration in die Gesellschaft erreicht.

Koring hat die Oevermannsche Subsumtion der Erziehung unter die professionelle Funktion der Therapie so weit ausgelegt, dass damit nicht nur Integritätsdefizite vorpubertärer Kinder in der Schule, sondern auch diejenigen Erwachsener in organisierten Lernprozessen der Erwachsenenbildung erfasst werden können (vgl. Koring 1987, S. 385), da Erwachsene nach seiner Auffassung ebenso wie Schüler in eben diesen vorsorglich geschützt bzw. therapeutisch „wiederhergestellt" werden müssten. Er unterstellt dabei wie selbstverständlich entsprechende Motive bei den Teilnehmenden der Erwachsenenbildung, weil er die Integrität von Personen in unserer Gesellschaft durch die schwindende Kraft von Traditionen, Religionen, stabilen Wertesystemen ebenso gefährdet sieht wie durch das schnelle Veralten von orientierendem Wissen und Deutungsmustern. Schließlich bedrohe, so Koring, auch das Lernen in der Erwachsenenbildung selbst die personale Integrität von Erwachsenen, weil das neu zu Lernende das einmal Gelernte nicht selten als prekär erscheinen lasse. Erwachsenenbildung habe also in jedem Fall die Re-Integration personaler Subjektivität zu leisten (vgl. ebd., S. 388).

Wie bei Oevermann ist auch bei Koring die zentrale berufliche Handlungsfigur dieser quasi-therapeutischen Prozesse die der „stellvertreten-

den Deutung": Als praktische Hermeneutiker deuteten Erwachsenenbildner/innen – wie auch Lehrende – mit Hilfe ihrer Fähigkeit zur regelgerechten Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie mit Hilfe ihrer Fähigkeit zum individuellen Fallverstehen die bereits eingetretenen oder potenziell drohenden Probleme auf Grund von Integritätsdefiziten und wirkten so tatsächlich oder vorbeugend heilend.

Fuhr hat bereits 1991 in einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem professionstheoretischen Ansatz Oevermanns und dessen Erweiterung für die Pädagogik und die Erwachsenenbildung durch Koring m. E. überzeugend dargelegt, dass damit weder die Realität der schulischen Bildung noch die der Erwachsenenbildung hinreichend getroffen ist. Nicht jedes Lernen – so Fuhr – ist Identitätslernen und Unterricht ist per se nicht therapeutisch. Bleibe in diesem Ansatz schon unklar, was organisierte Bildung und Psychotherapie im Allgemeinen unterscheide, so sei er im Hinblick auf die Erwachsenenbildung einerseits zu allgemein, weil damit Spezifika erwachsenenbildnerischer Arbeit wie etwa Programmplanung nicht erfasst würden und andererseits zu speziell, weil er auf Face-to-face-Kommunikation beschränkt sei (vgl. Fuhr 1991, S. 85ff.).

M. E. erfasst dieser Ansatz von vornherein nicht die Funktion und Aufgabe der im Erziehungs- und Bildungssystem mit professionellem Anspruch Handelnden, die eben nicht in Heilung liegt sondern in Bildung, genauer: didaktischer, nicht therapeutischer Tätigkeit. Zwar haben Lehrende und Erwachsenenbildner/innen in direkten Interaktionen nicht selten besondere Probleme, sich auf die Wahrnehmung ihrer professionellen didaktischen Aufgabe zu beschränken, weil Erziehungsdefizite und psychische Probleme, in der Erwachsenenbildung auch Wünsche nach Therapie, Geselligkeit, Unterhaltung u. v. a. mehr dies oft erschweren und zu diffusen Situationsdeutungen und Funktionszuschreibungen durch alle Beteiligten führen (vgl. dazu Schmitz 1983, S. 60ff.), dennoch ist der (durchzuhaltende) professionelle Handlungstypus ein didaktischer mit ausdifferenzierbaren Handlungsfiguren, je nach Art und Erfordernis des jeweils zu ermöglichenden Lernens. Er besteht im Planen, Lehren, Arrangieren, Beraten, Moderieren, Beurteilen usw. „Gegenstand" bzw. Thema der von Lehrenden und Erwachsenenbildner/innen zu fördernden bzw. unterstützenden Lernprozesse ist *nicht* die (notleidende) Person oder (defizitäre) Persönlichkeit des/der Lernenden, sondern von Personen neu zu lernendes Wissen und Können über etwas/in Bezug auf

etwas: eine Sache, ein Thema, eine Fähigkeit, eine Fertigkeit usw., das/die für die Personen wie für die Gesellschaft bedeutsam ist.

Lehrende und Erwachsenenbildner/innen leisten insofern – idealtypisch betrachtet – didaktische Dienste, nicht therapeutische, letztere allenfalls indirekt und als willkommenes, nicht jedoch intendiertes „Nebenergebnis". Die therapeutisch möglicherweise angemessene Handlungsfigur der stellvertretenden Deutung erscheint für didaktisches erwachsenenbildnerisches Handeln auch deshalb als nicht angemessen, weil in einer aufgeklärten und die erwachsenen Subjekte respektierenden Erwachsenenbildung gerade nicht *statt* der erwachsenen Lernenden oder *für* sie „stellvertretend" gedeutet werden, sondern *mit* ihnen gemeinsam neues Wissen bzw. die Neu-Interpretation bisheriger Deutungen erarbeitet werden soll.

Diese didaktische, nicht-therapeutische Sichtweise wird jedoch weder in der Erwachsenenbildungs-Theorie noch in der Erwachsenenbildungs-Praxis einhellig geteilt. Nicht wenige messen der Erwachsenenbildung eher die Funktion therapeutischer Lebenshilfe als didaktischer Lernhilfe zu und folgen damit eher einem *sozial*-pädagogischen Fürsorge-Paradigma (vgl. Arnold 1990, S. 95) als einem erwachsenenbildnerischen Selbstlern/Selbstbestimmungs-Paradigma. Ersteres gründet außer auf sozialpolitischen Gerechtigkeits- und politischen Chancen-Gleichheits-Vorstel-lungen auf einer auch von Koring bereits als Begründung für erwachsenenbildnerisches Handeln durch stellvertretende Deutung beschriebenen philosophisch-psychologischen Annahme des allgemeinen Sinnverlusts und daraus resultierender Orientierungs- und Handlungs-Krisen erwachsener Subjekte: Diese seien dann nicht mehr in der Lage, die für ein Weiterhandeln erforderliche Begründung von Entscheidungen zu leisten und ihre Wirklichkeit mit Hilfe ihres Wissens hinreichend zu deuten. Ihre Identität, das insbesondere in der vorpubertären Sozialisation entstandene „System von Regeln und Interpretationsmustern" (Schmitz 1983, S. 60, 63), sei in Gefahr und müsse durch neue Deutungsangebote gestützt werden.

R. Arnold wies bereits 1990 darauf hin, dass die stellvertretende Deutung weder ein *genuines erwachsenen*pädagogisches Paradigma bereitstelle, noch ließen sich aus diesem für die Erwachsenenbildung professionelle Strategien und Zuständigkeiten folgern. Der daraus abgeleitete didaktische Anspruch, Erwachsenenbildung müsse die mit dem ständi-

gen Wandel der Lebenswelten verbundene Notwendigkeit zur Anpassung subjektiver Deutungen wirkungsvoll unterstützen, könne mit gefährlichen Illusionen einhergehen, die weder auf anthropologisch noch professionstheoretisch hinreichend geklärten Annahmen basierten. „Es ist m. E. die Gefahr der bruchlosen didaktischen Wendung der im interpretativen Paradigma angelegten Teilnehmerorientierung, durch welche die Chance zur Entwicklung genuiner pädagogischer Paradigmen in der Erwachsenenbildung eher vertan wird" (Arnold 1990, S. 93).

Inwieweit die Teilnehmer der Erwachsenenbildung tatsächlich Sinnstiftung durch stellvertretende Deutung von Erwachsenenbildner/inne/n wünschten und diese dazu tatsächlich seriös in der Lage seien, wird im Weiteren von Arnold ebenso bezweifelt wie ein Jahr später von Fuhr, „denn es ist nicht garantiert, dass die von der Erwachsenenbildung den Teilnehmern angebotenen Deutungsmuster den bisherigen und in diesem Fall defizienten Deutungsmustern der Teilnehmer überlegen sind" (Fuhr 1991, S. 87).

Anders nämlich als noch zu der Zeit, als Erwachsenenbildung noch eher eine Mission und kein Beruf war und erwachsene Teilnehmende eher als hilfsbedürftige, defizitäre Wesen, denn als mündige, sich selbst bestimmende Subjekte mit differenzierten Lerninteressen begriffen wurden, können Erwachsenenbildner/innen sich m. E. nicht mehr als „Deuter des gelebten Lebens" (E. Weniger) verstehen, sondern allenfalls als Lernhelfer für je gemeinsam zu definierende Gebiete des Wissens und Könnens, für die Erwachsenenbildner/innen eine nachweisliche, gesellschaftlich anerkannte Fach-Kompetenz besitzen. Für die Deutung des modernen Lebens als ganzes, als Lebenshelfer also, haben professionelle Erwachsenenbildner/innen m. E. weder eine durch Ausbildung noch durch eine gesellschaftliches Mandat legitimierte Kompetenz. Selbstverständlich besteht zwischen Erwachsenenbildner/inne/n und Teilnehmenden auch kein „pädagogisches Verhältnis", also kein anzunehmendes Entwicklungsgefälle an Reife und Kompetenz, auf Grund dessen die Pädagogin/der Pädagoge sich ermächtigt sehen könnte, die Entwicklung des „Zöglings" (H. Nohl) ganzheitlich pädagogisch zu fördern, sondern ein didaktisches Verhältnis.

Erwachsenenbildner/innen und erwachsene Lernende müssen vielmehr beide als gleichermaßen erwachsen und lebenskompetent gelten; es gibt

keine prinzipiellen Überlegenheiten, sondern nur partielle – und dies beidseitig. Für erwachsenenbildnerisches Handeln kann es daher nur ein begrenztes *didaktisches* „Mandat" geben, begrenzt auf vorab angebotene und vereinbarte Lernprozesse. Die Handlungsberechtigung („Lizenz") kann sich legitimer Weise nur auf das so eingegrenzte *didaktische* Handeln beziehen. Weitergehende personenverändernde Interventionen stellen insofern nicht mehr legitimierbare Grenzüberschreitungen dar.

Eine so verstandene Aufgabenstellung und die daraus sich ergebende Handlungsstruktur professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns sorgt für ein geringes hierarchisches Gefälle zwischen Erwachsenenbildner/inne/n und Teilnehmenden. Da Lehr- und Lernziele vorab, spätestens jedoch zu Beginn der gemeinsamen Lehr-Lern-Prozesse geklärt und vereinbart werden sollten, ist die Kontrolle des erwachsenenbildnerischen Handelns durch die Klientel bis zu einem gewissen Grad möglich. Den charismatischen „Glanz" des Außerordentlichen dürfte professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln daher nur selten haben, und wenn doch, ist Wachsamkeit geboten, weil er auf metaphysischen, parareligiösen oder therapeutischen Grenzüberschreitungen beruhen könnte. Eine professionelle didaktische Handlungsstruktur veranstalteter Erwachsenenbildung, sei sie unmittelbar interaktiver oder eher planend-konzipierender Art, erfordert ebenso eine „Hinwendung zum Teilnehmer" wie eine „Distanz zum Teilnehmer"; keineswegs ist sie ausschließlich am Teilnehmer zu orientieren.

Folgt man dem systemtheoretischen Verständnis von Professionellen, das Stichweh in Anlehnung an Luhmann entwickelte (vgl. Kap. 4.1), als zwischen verschiedenen Zuständen einer bestimmten Klientel Vermittelnde, dann ist das Handeln Professioneller „dreistellig"; darin maßgeblich involviert sind 1. die professionell Handelnden, 2. die Klientel und 3. das zu Vermittelnde bzw. Anzueignende, im Falle der Erwachsenenbildung also der Lehr-Lern-Inhalt. Dieser Dreistelligkeit entspräche – bezogen auf erwachsenenbildnerisches Handeln – auch das von K. Prange entwickelte didaktische Dreieck (vgl. Prange 1986, S. 35ff.).

Die damit nicht kompatible Handlungsfigur der stellvertretenden Deutung bzw. deren Schwäche sieht Stichweh darin begründet, dass sie ein zweistelliges Verhältnis von Professionellen und Klienten suggeriere,

Übersicht 2: Professionelles Handeln

Handlungsaufgabe	Leistung eines spezifischen Beitrags zur Realisierung eines gesellschaftlichen Zentralwertes (z. B. Bildung, Gesundheit, Gerechtigkeit)
Handlungsreferenzen	Leitvorstellung vom angestrebten Zustand (gesellschaftlicher Zentralwert), z. B. ein gebildeter oder gesunder Mensch, ein gesellschaftliches Bildungs- oder Gesundheitsniveau
Handlungsart	Der Realisierung des jeweiligen gesellschaftlichen Zentralwertes entsprechendes spezifisches Handeln, z. T. unter Mitwirkung der Klientel (z. B. didaktisches, therapeutisches, juristisches Handeln)
Handlungsfiguren	Ausdifferenzierungen der jeweiligen Handlungsart (z. B. Diagnostizieren, Untersuchen, curriculares Planen, Vermitteln, Beraten, Interpretieren, Auswerten, Beurteilen)
Handlungstypus	Spezifische, komplexe personen- und gesellschaftsbezogene Leistung; Relationierung von Partikularem (Einzelfall/Einzelinteresse) und Allgemeinem (Gesellschaft, gesellschaftliches Interesse), subjektivem und allgemeinem, beruflichen und wissenschaftlichem Wissen und Können
Handlungsstruktur	Ausdifferenzierte Professionellen- und Klientenrollen; Asymmetrie des Professionellen-Klienten-Verhältnisses; Repräsentanz der strukturellen Handlungselemente: spezifisch professionell Handelnde, spezifisch interessierte Klientel, spezifischer Handlungsgegenstand, spezifisches gesellschaftliches Interesse
Handlungsmerkmale	Auf personale und gesellschaftliche Zustände bezogen • hoher Stellenwert direkter Interaktion zwischen Professionellen und Klientel • begrenzte Planbarkeit und Technologisierbarkeit des interaktionsdominierten professionellen Handelns • Erfolgsunsicherheit des auf Mitwirkung der Klientel angewiesenen professionellen Handelns; Begrenzte Kontrollmöglichkeiten, erschwerte Zurechenbarkeit, Messbarkeit, Indirektheit und Zeitverzögerung von Handlungserfolgen; Expertise-Vorsprung
Handlungsqualität	Gelingende Relationierung individueller und gesellschaftlicher Interessen am Handlungsgegenstand; gelingende Relationierung subjektiven und allgemeinen, wissenschaftlichen und beruflichen Wissens und Könnens des Handelnden im Handlungsprozess
Handlungserfolg	Erreichen des jeweiligen professionellen Handlungsziels: Leistung eines spezifischen Beitrags zur Realisierung eines gesellschaftlichen Zentralwerts

> „während *‚Vermittlung'* die *Dreistelligkeit der Beziehung* und damit die *intermediäre* Position des Professionellen deutlicher hervortreten läßt. ‚Vermittlung' betont den Gesichtspunkt der Repräsentation einer autonomen Sinnperspektive oder Sachthematik durch den Professionellen im Verhältnis zu seinem Klienten. Diese ‚Repräsentation' kann (...) immer auch den Charakter der Heranführung an diese Sachthematik haben und insofern vermittelt sie ein Verhältnis zu dieser.
> Dort, wo diese Vermittlungsleistung sich nicht vollzieht und sie auch gar nicht beabsichtigt ist, die vom Professionellen angebotenen Problemlösungen vielmehr die Form von Technologien haben, die als Problemlösungen funktionieren, ohne vom Benutzer in irgendeiner Weise ‚verstanden' werden zu müssen, dort entfällt auch der Bezug auf Strukturänderung, Strukturaufbau und Identitätserhaltung der Person" (Stichweh 1992, S. 44),

worin für Stichweh gleichzeitig der Gegenstand und die Besonderheit professionellen Handelns liegt. Geht man wie hier davon aus, dass Professionen besondere Berufe sind, die für eine Klientel wesentliche Dienstleistungen erbringen, die also sowohl für die betroffenen Personen wie für die Gesellschaft von hohem Interesse sind, dann kann sogar die Vierstelligkeit des professionellen Handelns behauptet werden: Außer den professionell Handelnden, der Klientel und dem zu Vermittelnden (dem Gegenstand) nimmt in diesem Handeln auch die Gesellschaft bzw. das jeweilige soziale Ganze eine wichtige „Stelle" ein.

4.3 Professionalisierung als Entwicklung von Profession und Professionalität: Orte und Ebenen

Die Entwicklung eines Berufs zu einer Profession und einer beruflichen Tätigkeit zu einer professionellen Tätigkeit lässt sich ganz allgemein als Professionalisierung bezeichnen. Professionalisierung kann als ein Prozess verstanden werden, der sich über lange Zeiträume erstrecken kann, wie sich an der etablierten Profession der Mediziner zurückverfolgen lässt, deren berufliche Anfänge berufssoziologisch im Beruf der Friseure bzw. der mittelalterlichen „Bader" verortet werden.

Je nach den theoretischen und praktischen Vorstellungen davon, was Professionen von anderen Berufen unterscheidet und was professionelle von anderen beruflichen Tätigkeiten, unterscheiden sich auch die Vorstellungen von Professionalisierungs-Indikatoren, angemessenen Strategien zur Professionalisierung und den zentralen Akteuren dieses Prozesses. So sehen manche bereits ein Zeichen von Professionalisierung darin, dass der Zugang zu einem Beruf einen Hochschulabschluss

voraussetzt und/oder es eine Wissenschaft gibt, die sich u. a. mit Fragestellungen oder Gegenständen beruflichen Handelns beschäftigt.

Professionstheoretisch lassen sich eher machtorientierte und eher qualitätsorientierte Professionalisierungs-Strategien unterscheiden. Während erstere stärker auf den quantitativen Ausbau der Berufspositionen, Ausweitung der beruflichen Einflussmöglichkeiten, Steigerung des Einkommens und des sozialen Status durch politisches Handeln (berufs-, arbeitsmarkt-, gesellschafts-, bildungspolitisches) zielen und Berufsaufwertung überwiegend durch Installierung von Quantitäten versuchen, setzen letztere eher auf Berufsaufwertung durch die Wirkung von Qualität, indem sie etwa auf die Steigerung der beruflichen Leistungen durch Entwicklung von qualitativen Handlungsstandards, spezifische Aus- und Weiterbildung der Berufstätigen, Evaluation des beruflichen Handelns und Qualitätssicherung sowie Herausbildung einer beruflichen Handlungsethik setzen. In der Realität sind die beiden Professionalisierungs-Strategien kaum in reiner Form vorfindbar, wenngleich die jeweils vorherrschende Tendenz bei genauer Untersuchung meist gut zu erkennen ist. So entsprachen die Bemühungen um die Professionalisierung der Erwachsenenbildung als Beruf m. E. bisher überwiegend der machtorientierten Strategie.

Was die Akteure der Professionalisierung betrifft, also diejenigen, die den Prozess der Professionalisierung initiieren und/oder vorantreiben, so sind dies nach den anglo-amerikanischen Professionstheorien und m. E. auch in der modernen beruflichen Realität in erster Linie die Berufstätigen selbst; der Professionalisierungs-Prozess wird hier wesentlich durch den Aufbau machtvoller Berufsverbände und deren Berufspolitik vorangetrieben, einschließlich der Entwicklung qualitativer Handlungsstandards und flankiert von Leistungen in Lehre und Forschung an Hochschulen sowie durch (bildungs-)politische Maßnahmen. Sowohl in den alten europäischen Professionen, die offenbar bis zu einem gewissen Grad ein Äquivalent zu den Adelsständen darstellten und weniger Berufe im damaligen und heutigen Sinne – was den heute noch verbreiteten, wenn auch unpassenden Terminus „Berufsstand" erklären mag –, als auch in den modernen Professionen innerhalb der deutschen Geschichte bis heute war allem Anschein nach der Staat entscheidender Akteur der Professionalisierung (vgl. dazu Rüschemeyer 1980; Daheim 1992; Stichweh 1996).

So sollte auch die Professionalisierung der Erwachsenenbildung seit der Bildungsreform Ende der 1960er Jahre einerseits durch den staatlich subventionierten und gesetzlich geförderten Ausbau von Arbeitsstellen in öffentlichen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen einerseits und durch die Gründung einer den Professionalisierungs-Prozess unterstützenden Erwachsenenbildungs-Wissenschaft an staatlichen Hochschulen andererseits erreicht werden. Von den berufstätigen Erwachsenenbildner/inne/n selbst sind bis heute kaum nennenswerte Professionalisierungs-Impulse ausgegangen, ja, es hat sogar der Anschein, dass sie selbst daran nur sehr wenig Interesse hatten und haben. Da es keinen Berufsverband von Erwachsenenbildner/inne/n gibt[7], treten die Berufstätigen in diesem Bereich auch kaum als Berufsgruppe öffentlich in Erscheinung und artikulieren somit weder berufliche noch darüber hinaus gehende professionelle Interessen oder Handlungsstandards. Im Jahr 1988 konstatierte H. Tietgens: „Erwachsenenbildung leidet in starkem Maße darunter, daß auf einer im weitesten Sinne politischen Ebene über sie geredet wird, wobei aber die, die die Arbeit tun, nicht beteiligt sind, nichts zu sagen haben" (Tietgens 1988b, S. 89). An diesem Zustand hat sich nach meiner Wahrnehmung auch ein Viertel-Jahrhundert später kaum etwas geändert.

Am Beispiel der Professionalisierungs-Versuche der deutschen Erwachsenenbildung bis heute (vgl. Kapitel 2) zeigt sich m. E. besonders deutlich, wie fragil und wenig „authentisch" Professionalisierung ist, wenn die Berufstätigen selbst sie nicht bewusst durch vielfältige Bemühungen auf verschiedenen Handlungsebenen und an verschiedenen Handlungsorten betreiben, sondern andere Akteure und/oder Instanzen. Verlieren diese das Interesse daran – wie es im Hinblick auf Erwachsenenbildung der Fall zu sein scheint, weil sich der Staat aus der Rolle des bis dahin Haupt-Verantwortlichen und -Zuständigen, des Arbeit-, Auftrag- oder Geldgebers veranstalteter Bildung Erwachsener zurückzieht, die Leistungen der potenziellen Professionellen wenig bekannt sind oder nicht hinreichend überzeugen, diese durch Medien, Techniken oder sonstiges ersetzbar erscheinen oder als zu kostspielig gelten im Verhältnis zum

7 Die vereinsmäßige Organisation von Diplom-Pädagog/inn/en erfasst diese nach ihrem akademischen Titel, nicht nach ihrer tatsächlichen beruflichen Tätigkeit. In der beruflichen Erwachsenenbildungs-Praxis dürften Diplom-Pädagog/inn/en eine Minderheit darstellen, geht man vom einschlägigen Stellenmarkt aus.

erwarteten gesellschaftlichen Nutzen – „versandet" der Professionalisierungsprozess oder wird abgebrochen.

Die Professionalisierung des eigenen Berufs und beruflichen Handelns selbst in die Hand zu nehmen, setzt allerdings die Erarbeitung von Vorstellungen über die Art und Funktion einer Profession im Unterschied zu einem qualifizierten Beruf bei einer nennenswerten Zahl von Berufstätigen voraus, die über individuelle Aufstiegs- und Status-Wünsche bzw. Karriere-Vorstellungen hinausreichen sowie die Bereitschaft zu einem entsprechenden berufspolitischen Engagement.

Ähnlich wie in der frühen anglo-amerikanischen Professions-Soziologie und deren deutschen Adaptionen, beispielsweise durch Hesse und Hartmann, in der/denen qualifizierte Experten-Berufe kaum von Professionen im neueren professionstheoretischen Verständnis unterschieden wurden, stellt sich auch heute der Prozess der Professionalisierung für die meisten Erwachsenenbildner/innen und Erwachsenenbildungs-Wissenschaftler/innen, sofern sie dazu öffentlich eine Meinung vertreten, offenbar als eine besonders gekonnte, machtvoll inszenierte und kraftvolle Durchsetzung eines Expertenberufs dar.

So ist beispielsweise für Nittel „Professionalisierung nur eine Variante von Verberuflichung, wobei der Aspekt der Verwissenschaftlichung eine große Rolle spielt" (Nittel 2000, S. 53). Eine solche Position ist jedoch m. E. nur einnehmbar, wenn man auch heute die Differenz zwischen qualifizierten Experten-Berufen und Professionen ignoriert bzw. diese aus möglicherweise pragmatischen berufspolitischen Durchsetzungsinteressen zeitweilig „übersieht". Doch wenn es zutrifft, dass moderne Professionen sich von modernen Experten-Berufen vor allem dadurch unterscheiden, dass sie für eine bestimmte Klientel wesentliche und komplexe Leistungen erbringen, die im gelingenden Zusammenspiel mit den Leistungen der Klientel einen individuellen und zugleich gesellschaftlichen Wert darstellen, dieser besondere Prozess der Leistungserbringung und Werterstellung sich einer vollständigen Technologisierung entzieht, weil er auf menschliche Interventions- bzw. Interaktionsformen angewiesen ist, was wiederum seinen Verlauf nicht vollständig kalkulierbar und seinen Erfolg ungewiss macht, dann besteht Professionalisierung in der ständigen qualitativen Weiterentwicklung und Sicherung dieser Besonderheiten.

„Verwissenschaftlichung", wenn damit etwa die wissenschaftliche Berufsvorbereitung und die Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Leistungserstellungs-Prozess gemeint ist, stellt kein exklusives Professionalisierungs-Instrument dar, auch wenn diese unerlässlich erscheint, weil nicht nur Professionen für die Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeiten wissenschaftliches Wissen und Können benötigen, sondern alle hoch qualifizierten Experten-Berufe, wie beispielsweise Ingenieure, Chemiker, Verwaltungsfachleute oder Musiker. Allerdings scheint es auch und gerade für das Gelingen von Professionalisierung von hoher Bedeutung zu sein, ob es möglich ist, einen „spezifischen Wissensfundus" für das spezifische berufliche Handeln herauszubilden, der als maßgebliche Wissensressource professioneller Expertise dient, wozu wissenschaftliches und andere Arten von Wissen und Können gehören können (vgl. Stichweh 1996, S. 40ff.). Für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung als Beruf könnte die Erwachsenenbildungs-Wissenschaft mit ihren Forschungs- sowie Aus- und Fortbildungsleistungen insofern eine nicht zu unterschätzende Rolle im Prozess der Professionalisierung spielen.

Ob und in welchem Maße Professionalisierung jedoch überhaupt stattfinden kann, hängt, systemtheoretisch betrachtet, entscheidend davon ab, ob innerhalb eines gesellschaftlichen Funktionssystems *spezifische* Berufs-Rollen entstehen, die den eindeutigen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit in den funktionssystem-definierenden Handlungsvollzügen finden, im Falle des Bildungssystems also in der didaktischen Lernermöglichung. Die Herausbildung spezifischer Berufsrollen allein ist allerdings ebenfalls kein hinreichender Indikator für Professionalisierung: Professionellen Berufsrollen auf der einen Seite müssen auch komplementäre Klientenrollen auf der anderen Seite entsprechen. Der Professionellen-Klienten-Interaktion als eine unter Anwesenden kommt in der professionellen Rollen-Ausübung eine besondere Bedeutung zu.

> „Das schließt nicht aus, daß der quantitativ größte Teil der professionellen Arbeit in Abwesenheit von Klienten vollzogen wird. Im Resultat aber wird diese Arbeit dann doch immer wieder auf ein Interaktionssystem hingeführt, in dem die erarbeiteten Ergebnisse appliziert oder ‚übermittelt' werden und dabei auch der Klient in irgendeiner Form mitwirkt oder mitarbeitet" (Stichweh 1996, S. 62).

In der Regel zielen auch die Resultate nicht-interaktiver professioneller Arbeitsprozesse darauf ab, in interaktive Beziehungen eingebracht zu

werden (z. B. die Erstellung von Lernmaterialien/-medien in der Erwachsenenbildung).

> „Diese Interaktionssysteme können natürlich auch telekommunikativ hergestellt werden; aber, wie dies auch sonst für telekommunikative Kontakte gilt, scheint eine gelegentliche Vergewisserung des Kontakts zum anderen mittels dessen visueller und physischer Präsenz für Kontinuitätssicherung erforderlich zu sein" (Stichweh 1992, S. 42).

Das Verhältnis zwischen Professionellen und Klienten ist – wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausgeführt – auf Grund des partiellen und funktionalen Vorsprungs professioneller Expertise notwendig durch eine gewisse Asymmetrie gekennzeichnet, was einerseits den Klienten die Kontrolle der professionellen Leistungen erschwert und stattdessen Vertrauensleistungen erfordert, was andererseits von den Professionellen das Bemühen um Transparenz ihrer Leistungsangebote und Vertrauenswürdigkeit durch ethische Selbstverpflichtung und kollegiale Kontrolle verlangt.

Gelingende Professionalisierung ist daher auch davon abhängig, ob es einer Berufsgruppe gelingt, sowohl die Klientel als auch die öffentliche Meinung davon zu überzeugen, dass das eigene Leistungsangebot nicht nur qualitativ hochwertig, sondern auch vertrauenswürdig ist. Glückt dies, können Professionelle über ein sonst eher ungewöhnliches Maß beruflicher Handlungsautonomie verfügen, also der Freiheit, das eigene berufliche Handeln nach Maßgabe ihres professionellen Aufgabenverständnisses und dafür einsetzbarer Expertise in relativer Unabhängigkeit von der jeweiligen Zustimmung der Klientel und – gegebenenfalls – des Auftraggebers oder der Beschäftigungs-Organisation auszurichten.

Im professionstheoretischen Ansatz von Forsyth/Danisiewiecz von 1985 sind „wirkliche" Professionen sogar dadurch *definiert*, dass ihnen als Berufsgruppe sowohl von den Klienten als auch von den beschäftigenden Organisationen Autonomie zuerkannt wird, während „Semi-Professionen" entweder klienten- oder organisationsautonom sind (vgl. Daheim 1992, S. 26). Die Differenzierungen und Grade von Autonomie erlauben in Fortführung dieses Ansatzes nach Daheim auch die Beurteilung von „Deprofessionalisierung" und „Proletarisierung" als entgegengesetzte Prozesse von Professionalisierung:

„‚Deprofessionalisierung' wäre dann die Reduktion der Klientenautonomie, was die enge Verbindung von Profession und Klientel impliziert. Die Reduktion der Organisationsautonomie könnte man dann als ‚Proletarisierung' bezeichnen, als Reduktion der Professionellen auf den Status von fremdbestimmten Routinearbeitskräften" (ebd.).

Wie bedeutsam relative Handlungs-Autonomie als Merkmal gelungener Professionalisierung ist, lässt sich am Beispiel der Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung bzw. der dazu notwendigen Lernprozesse besonders gut zeigen: Wie bereits im vorigen Kapitel ausgeführt, können professionelle Erwachsenenbildner/innen vorab keinen Lernerfolg garantieren, ja sie müssen sich auch die Entscheidung über den Einsatz bestimmter Tätigkeiten, Methoden, Medien und Handlungsfiguren vorbehalten, „weil nicht schon im voraus in allen Einzelheiten erkannt werden kann, welches Verhalten des Erwachsenenbildners dazu geeignet ist, das Lernen der Teilnehmer optimal zu unterstützen" (Fuhr 1991, S. 41).

Dies erschwert die heute auch in der Erwachsenenbildung vielfach propagierte „Kundenorientierung", die sich in festen Versprechungen von Lernerfolgen ausdrückt, erheblich, (nicht jedoch eine didaktisch motivierte Orientierung an den Lerninteressen und -voraussetzungen der Teilnehmenden). „Kundenzufriedenheit" eignet sich als Erfolgs-Kriterium für Lernprozesse nur sehr begrenzt, weil für Personen relevante Lernprozesse nicht nur häufig mit erheblichen Anstrengungen, Disziplin, Ausdauer, manchmal auch mit Verunsicherungen, herausfordernden Einsichten und Verhaltensanforderungen verbunden sind, die Lernwiderstände, angespannte Beziehungen und schwierige Lernsituationen erzeugen. Die professionelle Aufgabe von Erwachsenenbildner/inne/n (für Lehrende und Erziehende gilt m. E. das Gleiche) kann es dann erfordern, trotz dieser Umstände an den als richtig und notwendig erkannten Lehr- und Lernzielen und didaktisch begründeten Lernschritten festzuhalten. Dies ist ihnen jedoch nur möglich, wenn sie über eine gewisse Klienten-Autonomie verfügen, also vom Wohlwollen und der Zustimmung der Klientel nicht unmittelbar in ihrem professionellen Handeln abhängig sind, deren Zufriedenheit also auch nicht das oberste oder gar einzige Handlungs- bzw. Erfolgskriterium ist.

Insofern kann relative Handlungsautonomie nicht nur als ein Anzeichen gelungener Professionalisierung angesehen werden, sondern gleichzeitig als eine wesentliche Bedingung für die Entfaltung von Professionalität,

> „denn die Erarbeitung von Einsicht, Erkenntnis und neuen Handlungskompetenzen ist in aller Regel kein Spaziergang durch einen Vergnügungspark und steht im Widerspruch zu dem allgemeinen Trend einer Erlebnisgesellschaft, in der es um das Abfeiern von Vergnügungen geht. Ein wesentliches Qualitätskriterium von Weiterbildung stellt deshalb auch die Lernzumutung an die Teilnehmer dar. *Qualität und Professionalität von Weiterbildung bemessen sich gerade daran, daß solche Lernzumutungen durchgehalten werden und das Vertrauen der Subjekte in ihre eigenen Kräfte gestärkt wird.* Weiterbildungsansätze, die demgegenüber Rezepte ‚frei Haus' liefern, d. h. Lernanstrengungen minimieren und nicht selten in eine Kuschel- und Unterhaltungsdidaktik abgleiten, bewirken zwar oft Jubel, zementieren aber gleichzeitig auch eine Dauer-Abhängigkeit von Vorgaben, Vordenkern o. ä." (Arnold/Krämer-Stürzl 1995, S. 138, Hervorhebungen im Original).

Stichweh beschreibt den Zustand gelungener Professionalisierung aus systemtheoretischer Sicht wie folgt:

> „Von Professionalisierung kann 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 die auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von *Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen* eingesetzt wird" (Stichweh 1992, S. 43, Hervorhebungen im Original).

Das didaktische Erwachsenenbildungs-Handeln als eine begründete, systematisch geplante und veranstaltete Unterstützung der Bildung Erwachsener als einer Form des lebenslangen Lernen lässt sich demnach und auch auf Grund der zuvor hier vorgenommenen professionstheoretischen Bestimmungen und Abgrenzungen als prinzipiell professionalisierbare verstehen, weil alle dargelegten Spezifika von Professionen angelegt oder teilweise bereits rudimentär entfaltet sind. Ob Erwachsenenbildung als eigenes gesellschaftliches Funktionssystem gelten kann, erscheint zwar fraglich, doch innerhalb des gesellschaftlich ausdifferenzierten Erziehungs- und Bildungssystems bildet sie zumindest ein funktionales Teilsystem, das relevante, personenbezogene Dienstleistungen von vergleichsweise zentraler Bedeutung anbietet.

Auch in anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen wie dem der Wirtschaft oder der staatlichen Administration bildet Erwachsenenbildung/Weiterbildung heute Teil- oder Subsysteme. Für eine schlüssige Antwort auf die Frage nach der Professionalisierbarkeit der in diesen Systemen angebotenen Lerndienstleistungen dürfte entscheidend sein, ob diese im Kern auf die lernenden Personen gerichtet sind oder ob die

Klientel lediglich als Medium zur Erreichung nicht-personaler Ziele oder der Lösung nicht-personaler Probleme – z. B. wirtschaftlicher oder administrativer Art – fungiert.

Als zentraler „Ort" aussichtsreicher Professionalisierung kann – sofern die sonstigen Voraussetzungen für eine Professionsentwicklung gegeben sind – das berufliche Handeln der „Professions-Aspiranten" verstanden werden. Hier, in der Qualität der alltäglichen Berufsausübung, erweist sich m. E., ob ein Beruf nicht nur die Potenz hat, sich zur Profession zu entwickeln, sondern tatsächlich zu einer solchen entwickelt wird. In der besonderen, durch keine andere Leistung oder Nutzung von Techniken ersetzbaren besonderen beruflichen Handlungs-Qualität, die ich als Professionalität bezeichne, liegt m. E. auch die letztlich wichtigste Legitimation für die Herausbildung einer Profession als eines besonderen Berufs.

Können der jeweiligen Klientel über einen längeren Zeitraum überzeugende Leistungen angeboten werden und kann sie die Erfahrung der qualitätvollen Bearbeitung ihrer jeweiligen Anliegen, Fragen und Probleme gewinnen, was im Falle von professioneller Arbeit mit und für eine Klientel keineswegs mit Kundenzufriedenheit identisch ist, sondern nicht selten eher mit anstrengenden, manchmal mühsamen und gelegentlich schmerzlichen Veränderungsprozessen, die im Prozess und Ergebnis jedoch als persönlicher Gewinn interpretiert werden können, dann wird sich dies mittel- und langfristig auf das öffentliche Ansehen eines Berufs auswirken. Allerdings wäre es naiv anzunehmen, dass in einer komplexen, hoch organisierten und hoch medialisierten Gesellschaft allein überzeugende qualitätvolle Arbeitsleistungen schon für hinreichende öffentliche Anerkennung, ökonomisch angemessene Entlohnung und hinreichende Bedingungen für professionelles Arbeiten sorgen, d. h. die Entwicklung eines Berufs zu einer Profession ermöglichen. Hierfür sind darüber hinaus die Organisation der beruflichen Interessen der Berufstätigen, deren öffentliche Artikulation und geschickte Vertretung und mitunter auch der Kampf um deren Durchsetzung unabdingbar.

Eine Profession muss mit ihren Aufgaben und Wirkungen einen gewissen Bekanntheitsgrad haben und öffentlich wahrgenommen werden können, um sich als solche gesellschaftlich etablieren zu können. Professionalisierungsprozesse müssen daher immer gleichzeitig auf mehreren

Ebenen und an unterschiedlichen Orten stattfinden: im konkreten Berufshandeln „vor Ort", in Organisations-, Verbands- und politischer Arbeit sowie in der öffentlichen, auch medialen Selbstdarstellung.

Übersicht 3: Professionalisierung

Funktion	Entwicklung von professionalisierungsfähigen Berufen zu Professionen und deren beruflicher Tätigkeiten zu professionellem Handeln
machtorientierte Strategien	• Entwicklung von Berufspositionen (Stellen, Berufszugängen, -profilen, -titeln) • Entwicklung von Status (Einfluss, Einkommen, Kontrolle) • Entwicklung von Ressourcen (Aus- und Fortbildungs-Institutionen, Kapital-Anlagen) • Entwicklung von beruflichen Interessen-Organisationen • Entwicklung von Lobbyismus
qualitätsorientierte Strategien	• Entwicklung von Aus- und Fortbildungs-Standards • Entwicklung von Leistungsstandards beruflichen Handelns • Entwicklung von Qualitätssicherungs-Standards beruflichen Handelns • Organisation systematischer Beobachtung, Reflexion und gegebenenfalls Sanktion beruflichen Handelns
Orte und Ebenen	• berufliche Handlungssituationen • institutionelle Handlungsebenen • Berufsorganisation • politische und öffentliche Handlungsebenen (Gremien, Medien, Organisationen, Veranstaltungen)
Anzeichen	• spezifische Professionellen- und Klientenrollen • explizites Aufgaben- und Rollenbewusstsein • systematische Expertise-Erstellung • explizite Leistungsstandards • öffentliche Bekanntheit und Anerkennung beruflicher Leistungen • expliziter ethischer Handlungs-Kodex • Organisation beruflicher Interessen (Berufsverband, -gruppen etc.) • Regelung des Berufszugangs und von Berufsbezeichnungen • relative berufliche Handlungsautonomie • systematische und kontrollierte Berufseinführungs-Phase

5. Professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln: Charakteristik und Qualität

Im Folgenden werden die Besonderheiten professionellen Erwachsenenbildungs-Handeln in Abgrenzung vom Expertenhandeln in der Erwachsenenbildung dargestellt und ein professionstheoretisch begründetes Verständnis von Erwachsenenbildungs-Professionalität entwickelt.

5.1 Professionelles Handeln und Experten-Handeln in der Erwachsenenbildung

Die seit dem Ende der 1960er Jahre angestrebte Professionalisierung der Erwachsenenbildung scheint von Beginn an weniger am Aufbau einer spezifischen professionellen Handlungsstruktur in einem den anderen drei Sektoren gleichwertigen vierten Bildungssektor als an der professionspolitischen Durchsetzung und Aufwertung des Berufs orientiert gewesen zu sein. Professionalisierung sollte, wie im Kapitel 2 dargestellt, vor allem durch die Beschäftigung eines akademisch gebildeten, hauptberuflich disponierenden Personals bewirkt werden, das durch Programmplanung, personelle Auswahlverfahren, Unterrichts-Hospitation, Programm-Evaluation und Mitarbeiterfortbildung, regulierend, stil- und qualitätsbildend wirkt.

Eine hauptberufliche Tätigkeit in der Lehre, wie sie zeitweilig und örtlich begrenzt durch Weiterbildungslehrer geschah, erschien aus vielfältigen, nicht zuletzt finanziellen Gründen, nicht machbar, galt jedoch auch innerhalb der institutionalisierten Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft als nicht so wünschenswert, als dass sich dafür nachhaltige bildungspolitische oder wissenschaftliche Initiativen entwickelt hätten. Aber obwohl bis heute das hauptberuflich disponierende Personal in Weiterbildungseinrichtungen als prototypisch für hauptberufliche Tätigkeit von Erwachsenenbildner/inne/n verstanden werden muss, können dessen offenbar sehr stark ausgeprägten Handlungsaufgaben und Tätigkeiten, Bildungsmanagement und Bildungsmarketing, professionstheoretisch betrachtet weder als professionelle noch als professionalisierbare gelten, sondern müssen als komplexe Expertentätigkeit verstanden werden, weil sie nicht auf Personen gerichtet sind

bzw. der Handlungsgegenstand nicht in der Intervention in personale Strukturen besteht. *Nicht* die didaktische Gestaltung des Lehrens und Lernens, also der organisierten Bildung von erwachsenen Personen, bilden den Kern bzw. zentralen Bezugspunkt *dieses* beruflichen Handelns, sondern die institutionelle, ökonomische, rechtliche, personelle und öffentlichkeitswirksame Ermöglichung von didaktischen Leistungen anderer. Nicht die Bildung Erwachsener und damit die Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung ist somit das berufliche Handlungsziel des hauptberuflichen Erwachsenenbildungs-Managers, sondern das betriebswirtschaftlich optimale Management und die gelingende Vermarktung der organisierten didaktischen Leistung im jeweiligen Träger-, Institutions- oder Unternehmensinteresse.

Zwar bezeichnete E. Schlutz 1998 als Kernaufgaben hauptberuflicher Erwachsenenbildner/innen „didaktisches Handeln" und den gemeinsamen Nenner ihrer beruflichen Aufgaben als „Bildungsarbeit", fügte jedoch auch hinzu, Erwachsenenbildungspersonal nähme eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Aufgaben wahr, die weder durch eine weite Definition des Bildungsmanagements angemessen erfasst werden könnten noch durch den Begriff des didaktischen Handelns (vgl Schlutz 1998, S. 24–29). Der von K.-H. Flechsig und H.-D. Haller 1975 entwickelte Begriff vom didaktischen Handeln, das sie auf verschiedenen „Handlungsebenen" ansiedelten, war zwar auch so weit gefasst – er reichte von der bildungspolitischen Planung von Rahmenelementen und der Erfassung von Planungsdaten (Makro-Didaktik) bis hin zur didaktischen Gestaltung einzelner Lehr-Lernsituationen (Mikro-Didaktik) (vgl. Flechsig/Haller 1975, S. 11ff.) –, dass er fortan in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildungs-Diskussion gern und oft aufgegriffen wurde, weil er erlaubte, die in der Erwachsenenbildungs-Praxis arbeitsteilig durchgeführte Planung und Organisation des organisierten Lehrens und Lernens einerseits und dessen Realisation in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung andererseits zumindest begrifflich dem gleichen Handlungstypus zuzuordnen (vgl. Tietgens 1981). Doch dass so mehr oder weniger allen disponierenden Tätigkeiten hauptberuflichen Erwachsenenbildungs-Personals didaktischer Charakter zugeschrieben wurde, war sachlich falsch und hätte einer genaueren Analyse zu keinem Zeitpunkt standgehalten. Aus heutiger Sicht kann diese Zuschreibung auch als professionspolitisch motivierter Euphemismus gewertet werden.

Weil organisierte Erwachsenenbildung in ihrem Kern gleichwohl didaktisches Handeln erfordert, kann die Erziehungswissenschaft zu Recht als dessen wissenschaftliche Bezugsdisziplin gelten und der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit erwachsenenpädagogischer Schwerpunktbildung als entsprechend berufsvorbereitend (vgl. Gieseke 1996, S. 678ff.). Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium sowohl in seiner anfänglichen wie in seiner reformierten Gestalt seit 1989 vermochte und vermag selbstverständlich nur höchst unzureichend, wenn überhaupt, auf die nicht-didaktischen Experten-Tätigkeiten von hauptberuflichem Erwachsenenbildungs-Personal vorzubereiten. Doch für didaktisch-konzeptionierende und -vermittelnde Tätigkeiten ist die Vorbereitung m. E. nicht ausreichend, weil es neben der Vermittlung und Aneignung allgemeiner erwachsenenbildungsspezifischer didaktischer Kompetenzen keine hinreichende Vermittlung und Aneignung notwendiger Fachkompetenzen und erwachsenenbildungsspezifischer Fachdidaktiken vorsieht.

Unter hauptberuflichen Erwachsenenbildner/inne/n selbst scheint sich allerdings bis heute die Deutung ihrer beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten als im Kern didaktische nicht durchgesetzt zu haben, wie Selbst-Beschreibungen des beruflichen Handelns immer wieder belegen (in den letzten Jahren vgl. u. a. Ahlheim/Heger 1998; Nittel 2002). Die Ursachen dafür dürften weniger im Fehlen einer angemessenen Begrifflichkeit auf Grund nicht oder nicht hinreichend vorhandener erziehungswissenschaftlicher Qualifikationen liegen, sondern in eben der Tatsache, dass viele, wenn nicht die meisten der Aufgaben und Tätigkeiten hauptberuflichen Erwachsenenbildungs-Personals tatsächlich keine didaktischen waren und sind. So erscheint es nicht nur professionstheoretisch und -politisch als notwendig, sondern auch berufspraktisch, die Charakteristik der ausgeübten Tätigkeiten präziser als bisher zu unterscheiden, damit eine sachlich begründete, dem Charakter der beruflichen Tätigkeiten angemessene Arbeitsteilung entwickelt werden kann, die eine angemessene Berufsvorbereitung, Berufseinführung und Berufspolitik ermöglicht und eine begründete Unterscheidung zwischen komplexen Expertentätigkeiten und professionellen Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung erlaubt. Als letztere können nur die personenbezogenen didaktischen Tätigkeiten gelten.

5.2 Strukturelle Bezüge professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns

Wie bereits erwähnt, sind neben den grundlegenden Bezügen der personalen Bildung des einzelnen Erwachsenen bzw. seinen individuellen Bildungsinteressen und der Bildung als gesellschaftlichem Wert bzw. gesellschaftlichen Interessen an Bildung weitere Bezugspunkte im professionellen Erwachsenenbildungs-Handeln von struktureller Art und Bedeutung: die Inhalte der Bildung Erwachsener und die Beachtung der Professionsaufgabe durch professionell handelnde Erwachsenenbildner, in dem diese sich bemühen, das Lernen Erwachsener zu unterstützen

- „nach dem zur Verfügung stehenden Wissen,
- im Besitz der erforderlichen und verfügbaren Fähigkeiten,
- innerhalb vertraglich fixierter Rahmenbedingungen
- und entsprechend bestimmter (berufs-)ethischer Standards“ (Fuhr 1991, S. 59).

Die notwendige Orientierung an den Lern- und Bildungsinteressen der lernenden Erwachsenen ist in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildungs-Theorie wie in der Erwachsenenbildungs-Praxis seit dem Ende der 1970er Jahre nahezu unbestritten. Als didaktisches Prinzip der „Teilnehmerorientierung, das nicht zuletzt in Abgrenzung von der bis dahin eher vorherrschenden „Stofforientierung“ entwickelt wurde (vgl. vor allem Breloer 1980, S. 8ff.) und damit die subjektiven Lern- und Bildungsbedürfnisse ins Zentrum didaktischen Handelns stellte, wird es seither allenthalben proklamiert und für erwachsenenbildnerisches Handeln in Anspruch genommen.

In den letzten zehn Jahren wird „Teilnehmerorientierung“ allerdings häufig durch „Kundenorientierung“ ersetzt. Damit zeichnet sich im Zuge der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung ein grundlegender Perspektivwechsel ab: Nicht mehr der Erwachsene als lernendes Subjekt ist Bezugspunkt des didaktischen Handelns, sondern der Erwachsene als wirtschaftliches Subjekt, als Partner eines Kaufvertrags für das Dienstleistungsangebot Bildung. Aus professionstheoretischer Sicht deutet sich damit auch ein weit reichender Rollenwechsel an: Aus Bildungs-Arbeitern/Partnern – auf der einen Seite vermittelnd und unterstützend und auf der anderen Seite aufnehmend, aneignend und verarbeitend – werden so tendenziell Verkäufer und Käufer.

Auf der Programmplanungsebene des didaktischen Handelns entspricht der „Teilnehmerorientierung“ die „Adressatenorientierung“, die hier allerdings niemals als alleiniger Bezugpunkt des Planungshandelns gelten konnte, waren und sind hier doch nicht zuletzt auch die Interessen der jeweiligen Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber zu berücksichtigen. Doch auch eine systematische oder gar repräsentative Ermittlung von Bildungsbedürfnissen möglicher oder angezielter Adressaten mit sozialwissenschaftlich abgesicherten Vorgehensweisen war und ist aus Geld- und Zeitgründen ebenso eine Ausnahme wie die systematische Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedarfe, etwa in Form der Ermittlung von beruflichen Fortbildungsbedarfen in bestimmten regionalen oder wirtschaftlichen Einzugsbereichen oder von Kompetenzanforderungen durch die systematische Analyse gesellschaftlich bedeutsamer Handlungsfelder in Kultur, Politik und Alltag.

Stattdessen dürften neben plausibel begründeten und auf Erfahrung beruhenden Bedürfnis- und Bedarfshypothesen der Planenden sowie prognostischen „Hochrechnungen“ von Experten jedweder Art vor allem die den Programmangeboten zu Grunde liegende öffentliche Subventionierung, politische Interessen, verbandliche Unterstützung und private Gewinnerwartung vorherrschende Bezugspunkte des didaktischen Planungshandelns sein. Mit der zunehmenden Vermarktlichung der organisierten Erwachsenenbildung scheinen jedenfalls Adressat/inn/en oder Teilnehmende mit ihren subjektiven Lern- und Bildungsbedürfnissen bzw. die Gesellschaft mit politisch definierten, offensichtlich gegebenen oder wissenschaftlich ermittelten Bildungsbedarfen nicht die zentralen Bezugspunkte des didaktischen Handeln zu sein, sondern vielmehr die Erschließung zahlungskräftiger Nachfrage bzw. öffentlicher Subventionierung.

Herkömmliche Programmplanung als kommunikatives, verständigungsorientiertes und kooperatives Handeln, das Anbieter-, Auftraggeber- und Adressateninteressen zu berücksichtigen sucht und im Wesentlichen auf die Fortentwicklung des Bewährten zielt (vgl. Schlutz 1998) dürfte somit noch insoweit praktikabel sein, als es sich auch ökonomisch „rechnet“ bzw. ökonomisch einträglich mit weniger oder gar nicht einträglichen Angeboten „verrechnet“ werden können. Nach neueren Ergebnissen einer empirischen Studie von W. Gieseke zum makrodidaktischen Handeln in der Weiterbildung am Beispiel kirchlicher Bildungseinrichtungen entsteht ein Weiterbildungsprogramm als Ergebnis von „Suchbewe-

gungen", die gemeinsam mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern vollzogen und von den Mitarbeitenden der Einrichtungen „moderiert" und „strukturiert" werden. Planungshandeln erscheint der Autorin so als vorwiegend „vernetztes Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen" (Gieseke 1999, S. 216). An welchen Kriterien sich diese Abstimmungsprozesse orientieren bleibt weitgehend offen. „Vernetzt" zu handeln ist allerdings weder ein spezifisch erwachsenenbildnerisches noch ein spezifisch professionelles Handlungsmerkmal.

Es deutet daher einiges darauf hin, dass Harneys Einschätzung zutrifft: „Als Leitgesichtspunkt fungiert der Organisationserfolg, in dessen Rahmen dann bestimmte Programme verfolgt, andere fallengelassen werden etc" (Harney 2002, S. 130). Die Ursache dafür sieht er darin, dass die Organisationen der Weiterbildung „in eine marktähnliche Beziehung zu ihren Aufgaben gedrängt werden" (ebd., S. 129). Im Zuge der fortschreitenden „marktlichen Integration" des Weiterbildungssektors sei es weniger der Kommerz, der sich durchsetze, „sondern es sind die Normen des geschäftlichen, des organisatorischen Erfolgs, die sich in den Vordergrund schieben. Unter diesen Vorzeichen verlagern sich die Handlungslogiken der öffentlichen Weiterbildung vom Primat der Aufgabenwahrnehmung zum Primat der subventionierten Produkterstellung" (ebd., S. 132) und einer „Logik des Geschäfts", innerhalb derer das zertifizierte Qualitätsmanagement als Katalysator diene.

Der sich abzeichnende Wandel institutionalisierter Erwachsenenbildung/Weiterbildung von einer eher angebotsorientierten, öffentlich geförderten Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten zu einer nachfrageorientierten Agentur zum Verkauf von Bildungsdienstleistungen für Individuen und Organisationen verschiebt somit auch die zentralen Bezugspunkte des didaktischen Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n.

Im Hinblick auf die berufliche und betriebliche Weiterbildung, das mittlerweile wohl größte Handlungsfeld, konstatiert Ch. Schiersmann auf Grund der von ihr angenommenen Zunahme selbstorganisierter und computerbasierter Lernprozesse einen wachsenden Beratungsbedarf von Lernenden; es sei eine verstärkte Sensibilität von Erwachsenenbildner/inne/n für die Unterstützung von Selbstorganisation notwendig, die sich mehr als bisher in situationsspezifischem pädagogischen Handeln ausdrücken müsse.

> „Selbstverantwortliche Produktionsteams brauchen nicht mehr in erster Linie die Bildungsabteilung, die Seminare für sie konzipiert, sondern den Lernberater, der bei Bedarf hinzugezogen werden kann. (...) Gefordert ist der Prozessberater für Bildung und Organisationsentwicklung.
> Die Weiterbildner können im Kontext einer Integration von Weiterbildung, Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung als pädagogisch motivierte ‚chance-agents' charakterisiert werden" (Schiersmann 1999, S. 208).

Bemerkenswert erscheint an dieser Feststellung m. E. vor allem, dass Bildung – als Entwicklung von Personen – und Organisationsentwicklung in einem „Atemzug" genannt werden als seien dies vergleichbare, ohne weiteres kompatible Tätigkeiten und hier vor allem, dass die geforderten, selbstverständlich professionellen Weiterbildner neuen Typs für beides gleichermaßen zuständig und kompetent sein sollen. Professionelles Handeln ist jedoch ein personenbezogenes, während organisationsbezogenes Handeln professionstheoretisch als Experten-Handeln gilt.

Schiersmann hält es angesichts der von ihr beschriebenen neuen Handlungsanforderungen an Weiterbildner/innen für „unabweisbar", dass mikrodidaktische Tätigkeiten an Bedeutung gewinnen, sich ausdifferenzieren, neu akzentuieren und damit die Anforderungen „an die Professionalität" steigen:

> „Dies betrifft in bezug auf die pädagogischen Aufgaben im engeren Sinne (die mikrodidaktische Ebene) die geforderte diversifizierte Methodenkompetenz und die Fähigkeit zur situationsangemessenen Gestaltung der Lernsituation; dies betrifft die bereits charakterisierte, unterschiedliche Gruppen und Ebenen betreffende Beratungskompetenz sowie die betriebs- und organisationsbezogenen Kompetenzen in bezug auf die Integration von Weiterbildung in die Personal- und Organisationsentwicklung" (ebd., S. 209).

Während hier also professionelles didaktisches und Expertenhandeln gemeinsam unter eine zumindest theoretisch unvereinbare Professionalitäts-Anforderung gestellt werden, ist aus systemtheoretischer Sicht professionelles didaktisches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung grundsätzlich nicht möglich:

> „Die betriebliche Organisation, in der die Weiterbildung angeboten wird, kann aus systemtheoretischer Perspektive als ein Kommunikationszusammenhang beschrieben werden, der sich über Kommunikation reproduzieren kann. Von der Referenzebene der beteiligten Personensysteme aus betrachtet, sind Organisationen über Mitgliedschaft definiert, die an bestimmte Bedingungen geknüpft ist. Dabei sind betriebliche Kommunikationen überwiegend durch die Differenz von Zahlungsfähigkeit und Zahlungsunfä-

higkeit her zentriert (vgl. Harney ... und grundlegend zu dieser Differenz als binärem Code des Wirtschaftssystems Luhmann ...). Sie orientieren sich an der durch das Kommunikationsmedium Geld symbolisierten Struktur der monetären Realität, die quasi als kommunikations- und handlungsleitende Metastruktur fungiert und dabei auch die betrieblichen Aus- und Weiterbildungstätigkeiten unter den binären Code des Wirtschaftssystems subsumiert. Das heißt konkret, dass sich alles Verhalten in der Organisation Betrieb im Rahmen des ökonomisch Vertretbaren halten muss. Mitglieder und Nicht-Mitglieder müssen sich auf die kontingenzreduzierende Funktion der Organisation verlassen können; hier finden spezielle Handlungsabläufe statt, die in der Umwelt der Organisation so nicht zu erwarten sind. In diesem Sinne operiert die betriebliche Weiterbildung hier in einer nicht-pädagogischen Organisation und muss sich deren wirtschaftlicher Codierung unterordnen, so dass der Prozess des ‚people processing' in diesem Falle Rentabilitätsprämissen unterliegt, womit im Überschneidungsbereich der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Luhmann/Schorr ...; Schriever ...; Kurtz ...) die pädagogische Funktionslogik in die ökonomische des Betriebes involviert bzw. unter diese subsumiert wird.

Dies bedeutet aber *nicht*, dass in Interaktionskontexten betrieblicher Weiterbildung gewirtschaftet und nicht unterrichtet wird; natürlich wird hier Wissen vermittelt und – wenn es gut geht – auch gelernt, aber die betriebliche Organisation stellt den Rahmen der Interaktion: Ob überhaupt innerbetrieblich weitergebildet werden soll, ist mehr ein ökonomisches als ein pädagogisches Problem, und auch die Ziele der Weiterbildung werden von der Organisation selbst vorgegeben; das Ergebnis der Weiterbildung muss positiv in den Organisationskontext des Betriebes involviert werden können. Die Frage, *wie* vermittelt und gelernt werden soll, ist ein Problem der pädagogischen Interaktion, die Fragen aber, *was* und *wofür* gelernt werden soll, sind in weiten Teilen von der Organisation abhängig.

Die betriebliche Weiterbildung operiert also im Rahmen der funktionalen Spezifika des Wirtschaftssystems und ist damit an seiner Autopoiesis beteiligt. In diesem Sozialsystem spielt die Interaktion nur eine untergeordnete Rolle ...

In der Wirtschaft geht es um die Wiederherstellung von Zahlungsfähigkeit nach Zahlungen, und das bedeutet, dass hier nicht zuerst die Probleme von Personen als Umwelt des Systems thematisiert werden, sondern die der Anschlussfähigkeit von systeminterner Kommunikation: Auch in der betrieblichen Weiterbildung scheint es nicht primär um die Probleme des Beschäftigten zu gehen, sondern um das Überleben des Betriebes. Die Funktion der betrieblichen Weiterbildung ist primär an Zielen und Kriterien betrieblicher Rentabilität orientiert (vgl. Pätzold ...; Meueler ...), was sich am Beispiel der beruflichen Weiterbildung zeigen lässt, die in aller Regel von den Betrieben nur finanziert wird, wenn sich daraus ein direktes Betriebsinteresse ableiten lässt. Und so muss denn die Meisterausbildung in der überwiegenden Zahl der Fälle von den Kandidaten selbst – oftmals über die Aufnahme von Krediten – finanziert werden, denn diese gilt als aufstiegsorientierte, in erster Linie die sich weiterbildende Person weiterbringende Fortbildung und hat für den Einzelbetrieb, sofern am Arbeitsmarkt ein ausreichendes Angebot an fähigen Meistern vorhanden ist, zumeist keinen unmittelbaren Vorteil. Die betriebsinterne Weiterbildung (wie auch Ausbildung) zielt nicht primär auf die Veränderung der personalen Umwelt, sondern dient als Mittel zum Zweck der Generierung von Zahlungsfähigkeit sowohl des Einzelbetriebes wie auch des Gesamtsystems.

Damit stehen die in den letzten Jahren verstärkt beobachtbaren Professionalisierungs-

versuche von Betriebspädagogen vor dem generellen Problem, dass *die betriebliche Funktionslogik der Handlungslogik von Professionen vollständig widerspricht* (Hervorhebung durch R. P.). Professionen haben die Aufgabe der Vervollkommnung von Personen in bezug auf Glück, Gesundheit, Gerechtigkeit, Zufriedenheit etc., Betriebe aber wollen und müssen in erster Linie überleben. Damit ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass auch die betriebliche Ausbildung als Nebeneffekt das Selbstwertgefühl von Individuen etc. steigert, aber dies ist nicht ihr Hauptinteresse, sondern fungiert allenfalls als Begleitsemantik. Die Zufriedenheit der Betriebsmitglieder muss mit der – wenn man so sagen darf – Zufriedenheit des Betriebes, die sich im wirtschaftlichen Überleben ausdrückt, korrespondieren.

Dies gilt dann im übrigen auch für die Situation der betrieblichen Weiterbildner, die zwar oftmals eine quasi professionelle Ausbildung als Pädagoge bzw. Berufspädagoge durchlaufen haben, sich im Betrieb aber an dessen ökonomischer Rationalität orientieren müssen. Wenngleich das Handeln in der betrieblichen Weiterbildung Ähnlichkeiten mit der professionellen Handlungslogik der pädagogischen Professionen aufweist, hat sie sich bisher nicht als Profession im Kontext des Erziehungssystems ausdifferenzieren können, da hier Personen im weitesten Sinne zur Formung betrieblicher Interessen herhalten müssen. Die andere Seite, die ‚Formung von Lebensläufen' (Luhmann ...) als Förderung von Personen, die in der Betriebspädagogik propagierte Persönlichkeitsbildung (vgl. Arnold ...; Lisop ...), scheint nur ein Nebeneffekt der betriebsinternen Weiterbildung zu sein, wenngleich dieser nicht unterschätzt werden darf. Die damit angestrebte Kopplung von Person und betrieblicher Organisation dient allerdings mehr letzterer. (...)

Gegen die Bestimmung der betrieblichen Weiterbildung als Profession spricht übrigens noch ein weiterer Grund: Professionen verwalten die Inklusionsprobleme von Funktionssystemen. In der Moderne ist nun prinzipiell jeder Person, unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Platzierung, der Zugang zu jedem Funktionssystem offen (vgl. Luhmann/Schorr ...). Für die professionell betreuten Funktionssysteme bedeutet dies nun, dass auch jeder die Dienstleistung von Professionellen in Anspruch nehmen und damit an der jeweiligen gesellschaftlichen Funktion partizipieren kann. In der betrieblichen Weiterbildung sieht dies aber grundlegend anders aus. Zuerst einmal gibt es eine offensichtliche Voraussetzung zur Partizipation an dieser: Man muss Mitglied des jeweiligen Betriebes sein. Darüber hinaus lässt sich aber auch noch feststellen, dass sich die derzeitigen Weiterbildungsangebote der Betriebe überwiegend an Führungskräfte richten (vgl. Rothe ...; Arnold ...), dass die Betriebe den Zugang zur von ihnen finanzierten Weiterbildung also nicht allen in ihnen tätigen Beschäftigtengruppen in gleichem Maße offerieren.

All dies zusammengefasst, lässt sich folgern, dass sich die betriebliche Weiterbildung im Rahmen der funktional differenzierten Moderne nicht als Profession im Kontext eines Funktionssystems hat ausdifferenzieren können, sondern im Überschneidungsbereich von Erziehung und Wirtschaft operiert. Die betriebliche Weiterbildung ist ein Wissen vermittelnder (und darin ähnelt sie der pädagogischen Profession) Expertenberuf, wobei die Struktur des Weiterbildungsprozesses durch die Orientierung am Kommunikationsmedium Geld innerhalb der Betriebe mitbestimmt wird. Wer dennoch die betriebliche Weiterbildung auf dem Wege zu einer Profession sehen möchte, der muss sein Augenmerk im besonderen auf Prozesse der Persönlichkeitsbildung als Ziel der Weiterbildung richten, muss sich aber gleichzeitig fragen, ob dies die gesellschaftliche Realität widerspiegelt" (Kurtz 2000, S. 115–118).

Im Hinblick auf die notwendige Berücksichtigung der Lern- und Bildungsinteressen von Personen im professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns lässt sich nicht zuletzt vor dem dargelegten Hintergrund formulieren, dass diese wohl zunehmend nach Maßgabe ihrer ökonomischen Rentabilität und weniger nach Maßgabe einer Vorstellung von individuell und gesellschaftlich relevanter Bildung Berücksichtigung finden, so dass das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung Gefahr läuft, zum ideologischen bzw. legitimatorischen Konstrukt zu werden.

Innerhalb der betrieblichen Weiterbildung, die zwangsläufig zuerst einer ökonomischen und organisationsspezifischen Handlungslogik folgen muss und erst danach einer didaktischen Handlungslogik folgen kann, ist die Orientierung an Teilnehmenden sicherlich partiell im Rahmen situativer Lernprozesse möglich, nicht jedoch als grundlegendes didaktisches Handlungsprinzip. Denn im Mittelpunkt betrieblicher Bildung stehen nicht die Lerninteressen von Personen, sondern die betrieblichen Interessen am ebenso betrieblich definierten und begründeten Lernen von Personen. Die Interessen der Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber, sofern diese nicht mit den lernenden Erwachsenen identisch sind, sind für das didaktische erwachsenenbildnerische Handeln ein weiterer struktureller Bezugspunkt, der u. a. bei der Entwicklung von Lernzielen und -inhalten, aber auch bei der Auswahl von Methoden, Medien, Orten, Räumen und Evaluationsverfahren relevant wird. Sofern diese Interessen so dominant werden, dass sie personale Lerninteressen zu „erdrücken" drohen, ist auch professionelles Handeln kaum noch möglich.

Angesichts der pluralen Trägerschaft von organisierter Erwachsenenbildung drücken sich die Interessen der Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber am stärksten in der inhaltlichen Programmstruktur bzw. der Auswahl und Art der zu vermittelnden und anzueignenden Lerninhalte aus. Daraus ergibt sich die ständige Anforderung an professionelles didaktisches Erwachsenenbildungs-Handeln, zu prüfen, inwieweit die jeweils zu vermittelnden Inhalte der Bildung der betroffenen Personen und den Bildungsinteressen der Gesellschaft dienen. Dies erfordert, Lerninhalte nach Maßgabe des einschlägigen und gesellschaftlich verfügbaren Wissens zur jeweiligen Thematik auszuwählen und zu vermitteln (Handlungskriterium Wahrheit) und nicht so zu verkürzen, zu verändern oder anzupassen, dass sie nur noch bestimmten Interessen (Handlungskriterium Macht) dienen.

Sehr stark politischen, ökonomischen, religiösen, weltanschaulichen, ökologischen oder sonstigen Interessen ausgesetztes didaktisches Erwachsenenbildungs-Handeln mit professionellem Anspruch ist daher nicht nur immer auch gleichzeitig konfliktträchtiges politisches Handeln, es ist auch ständig in Gefahr, sich für einseitige, interessengeleitete, machtvolle Beeinflussung, im extremen Fall gar für Mission, Agitation und Propaganda vereinnahmen zu lassen oder darin abzugleiten. Dieses Handeln wäre dann nicht mehr professionell, weil es nicht mehr angemessen die jeweiligen personalen Lerninteressen und die erwachsenengemäße Selbstbestimmung berücksichtigte, sondern die Verpflichtung auf größtmögliche Rationalität, Universalität und Wahrheit zugunsten einseitig partikularer Verpflichtungen aufgegeben hätte. Bildung als professionelle Leitvorstellung wäre damit obsolet, weil es diese ohne universales, interessen-unabhängiges Wissen und Können nicht geben kann.

Im Interesse der Gesellschaft, im Zeitalter der Globalisierung sogar der „Welt", müsste es daher liegen, dass die organisierte Bildung Erwachsener wie die der Kinder und Jugendlichen nach öffentlich überprüfbaren Kriterien stattfindet, die dort vermittelten Inhalte gesellschaftlichen Mindeststandards genügen und das eingesetzte Bildungspersonal definierte und gesellschaftlich kontrollierte Kompetenzen für didaktisches Handeln nachweist. Denn die seit Beginn des letzten Jahrzehnts zunehmend in Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen eingeführte Qualitätssicherung (vielfach eine Bedingung für die Weitergewährung öffentlicher Zuschüsse) und Qualitätsmanagement-Systeme sichern offenbar vor allem betriebswirtschaftlich effiziente Organisations- und Handlungsabläufe sowie die „Kundenzufriedenheit".

Eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführte Studie zu Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei 1.504 Weiterbildungsanbietern in Deutschland ergab u. a., dass bei über 80 Prozent der Befragten Marketinggesichtspunkte für deren Einführung ausschlaggebend waren.

> „Am häufigsten wurden als positive Effekte die Verbesserung der Arbeitsabläufe (92 %, davon 76 % starke und sehr starke Effekte) genannt. Auch die Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist durch die Qualitätsentwicklung bei knapp 90 % der befragten Einrichtungen beeinflusst worden. Kostensenkungen konnten 60 % der Weiterbildungseinrichtungen als Effekt feststellen, allerdings überwiegend in geringerem

> Umfang. Die Akquisition von mehr Fördermitteln geben 40 % der Einrichtungen an, wobei auch hier die Effekte eher als gering eingeschätzt werden" (Bötel/Seusing 2002, S. 37).

Wodurch die Zufriedenheit der Mitarbeiter der befragten Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen der Qualitätssicherung gesteigert werden konnte, wird durch die Studie leider nicht beantwortet. Gemeint sind aber wohl die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter, denn

> „es sind nicht nur die Organisationen der Weiterbildung, die in eine marktähnliche Beziehung zu ihren Aufgaben gedrängt werden, sondern es sind auch die Kursleiter und Dozenten selbst, die sozusagen von unten her eine solche Beziehung zu den sie beschäftigenden Einrichtungen aufgebaut haben (Schrader ...) und damit eine Art Themen- und Angebotsökonomie entwickeln, auf deren Grundlage sie ihre Dienstleistungen realisieren.
> Die Entkoppelung von Funktion und Organisation der Weiterbildung, durch die sich in die Organisationen Indifferenzbeziehungen den Funktionen wie auch der *substanziellen* Qualität der durch sie bereitgestellten Arbeit gegenüber einstellen, findet daher von oben wie auch von unten gleichermaßen statt: Funktions- bzw. aufgabenbezogene Logiken des Handelns treten zugunsten einer quasi betrieblichen Reproduktionslogik zurück. Die Karriere des Qualitätsmanagements ist der Reflex auf diese Problematik: Im Qualitätsmanagement werden Dienstleistungen unter dem Aspekt ihrer Reproduktionsbedeutsamkeit für die Organisation, und zwar im Sinne von Geschäftsergebnissen bewertet. Die Verlagerung des Teilnehmerbegriffs auf den Begriff des Kunden bildet die Vorherrschaft genau dieser reproduktiven Perspektive ab: Die Funktion kommt als ihr Derivat in den Blick (Nittel ...). Im Unterschied dazu verdankt sich das heutige, in der angesprochenen Änderungsdynamik stehende Erbe der Rechtsverhältnisse, der Trägerstrukturen und der Finanzierungsinstrumente der genau umgekehrten Priorisierung: nämlich die Reproduktion der Organisationsebene als Derivat der Funktions- und Aufgabenorientierung zu begreifen" (Harney 2002, S. 129).

Die von Harney angedeuteten und von Schrader ausführlich beschriebenen Agenturbeziehungen zwischen neben- und freiberuflichen Erwachsenenbildner/inne/n und ihren Beschäftigungsinstitutionen stellen sozusagen von oben (Auftraggeber) und von unten (Auftragnehmer) die Aufgabenorientierung an Bildung massiv in Frage und dürften neben genannten Einschränkungen die professionelle Struktur auch der interaktionsbezogenen Erwachsenen-Bildungs-Arbeit aushöhlen, falls sie überhaupt gegeben war oder ist. Harney sieht in den strukturellen Veränderungen des Weiterbildungssystems und seiner Institutionen etwa seit den 1990er Jahren mit den beschriebenen Folgen für die Tätigkeiten und Handlungsstrukturen des Erwachsenenbildungs-Personals eine Verschiebung des Funktions- und Aufgabenverständnisses, die das Lernen Erwachsener nicht mehr als Bildungsthematik, sondern als Thematik der ge-

Übersicht 4: Professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln

Handlungsaufgabe	Leistung eines professionellen didaktischen Beitrags zur Bildung Erwachsener und damit zugleich zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung
Handlungsreferenzen	Der gebildete Erwachsene; die gebildete (Welt-)Gesellschaft (gesellschaftlicher Zentralwert Bildung)
Handlungsart	Didaktisches Handeln zur Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener in Kooperation mit lernbereiten und lernenden Erwachsenen
Handlungsfiguren	• Ermitteln von individuellen und gesellschaftlichen Lerninteressen • Diagnose von Lernfähigkeit • didaktische Planung von Lernprozessen, Lernveranstaltungen und Lernprogrammen • indirekte und direkte Ermöglichung des Lernens Erwachsener durch ... ... die Herstellung von didaktischen Materialien und Medien ... räumlich-zeitliches Lernarrangement ... Beraten, Begleiten, Moderieren, Lehren, Anleiten und Unterweisen ... die didaktische Beobachtung, Auswertung und Reflexion von didaktischen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen ... die Beurteilung des didaktischen Handelns und des Lernhandelns
Handlungstypus	Didaktische Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung sowie von relevantem wissenschaftlichen und beruflichen Wissen und Können der/des Handelnden
Handlungsstruktur	• Differenzierte Rollen von didaktisch handelnden Erwachsenenbildner/inne/n und lernbereiten sowie lernenden Erwachsenen • Asymmetrie des didaktischen Verhältnisses zwischen Erwachsenenbildner/inne/n und Lerninteressierten sowie lernenden Erwachsenen • Repräsentanz der strukturellen Handlungselemente: professionell handelnde Erwachsenenbildner/innen, lernbereite sowie lernende Erwachsenen, Lern- und Bildungsinhalte, gesellschaftliche Interessen am Lernen und an der Bildung Erwachsener
Handlungsmerkmale	• Auf das Lernen und die Bildung Erwachsener und gesellschaftliche Interessen an Lernen und Bildung Erwachsener bezogen • hoher Stellenwert direkter, didaktisch geprägter Interaktion zwischen Erwachsenenbildner/inne/n und lernbereiten sowie lernenden Erwachsenen • begrenzte Planbarkeit und Technologisierbarkeit des interaktiven didaktischen Handelns • begrenzte Kontrollierbarkeit des Handlungserfolgs • Erfolgsunsicherheit des auf Mitwirkung der Lernenden angewiesenen didaktischen Handelns
Handlungsqualität (Professionalität)	• Gelingende didaktische Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung Erwachsener • gelingende didaktische Relationierung wissenschaftlichen und beruflichen Wissens und Könnens im didaktischen Erwachsenenbildungs-Handeln
Handlungserfolg	Gelingende Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener als ein Ergebnis der Leistung eines professionellen didaktischen Beitrags zur Bildung Erwachsener (neben deren eigener Lern- und Bildungsleistung)

schäftlichen Reproduktion versteht. Die Schlüsselbegriffe dafür seien der Begriff des Kunden wie auch der Qualität im Sinne des alltäglichen Managementdiskurses. Das Gegenmodell dazu sei das der professionellen Arbeitsbeziehung, das in der Weiterbildung eine Vermittlungs- und Beratungspraxis darstelle, die in der Selbstkonstruktion des Lebenslaufs und auch des Lebenslaufs von Teilnehmern ihren Ausgangspunkt habe (vgl. Harney 2002, S. 125). „Mit der Ausrichtung am Kunden und an der Managementqualität hat sich dieses ... Projekt der Professionalisierung der Weiterbildung – bis auf weiteres jedenfalls – als gescheitert herausgestellt" (Harney 2002, S. 125).

Trifft diese Einschätzung zu – und viele Anzeichen sprechen dafür – erweist es sich als besonders fatal, dass das „Projekt der Professionalisierung der Weiterbildung" in den vergangenen dreißig Jahren nicht von den Weiterbildner/innen bzw. Erwachsenenbildner/innen zu ihrem eigenen gemacht worden ist, indem sie etwa ihr professionelles Aufgabenverständnis, ihr Handlungsethos sowie ihr Wissen und Können als wesentliche und unverzichtbare Bezugspunkte professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns zur Geltung gebracht und für dessen auch ökonomisch angemessene Beachtung gesorgt hätten, wie es anderen Berufen, etwa den Psychotherapeuten, gelungen zu sein scheint.

5.3 Erwachsenenbildungs-Professionalität

Der Professionalität als erwachsenenbildnerischem Handlungsphänomen gilt in dieser Studie besonderes Interesse. Dieses entstand nicht zuletzt deshalb, weil erwachsenenbildnerischer Professionalität bisher nicht die theoretische und praktische Aufmerksamkeit zuteil wurde, die bei dem seit Jahrzehnten allenthalben erhobenen Professionsanspruch und der seit über einem Jahrzehnt geführten Qualitätsdebatte in der Erwachsenenbildung zu erwarten (gewesen) wäre.

Wie im Kapitel 2 gezeigt wurde, kann diese Abstinenz jedoch nicht wirklich verwundern, weil die Professionalisierung der Erwachsenenbildung als vorwiegend strategisch-quantitative Berufsentwicklung in erster Linie bildungspolitisch motiviert war und auch so und nicht berufspolitisch betrieben wurde; mit Qualität ist anscheinend vor allem Organisationsqualität gemeint. Dieses Hintergrunds ungeachtet wurde und wird der Professionalitätsbegriff als Teil einer allgemein gebräuchlichen Auf-

wertungs-Semantik und als Fläche für vielfältige Projektionen seit Jahrzehnten gern verwendet. Dessen Uneindeutigkeit mochte und mag für den einen oder anderen Zweck nützlich sein, für wissenschaftliche Analysen ist sie jedoch hinderlich.

Im Folgenden werden die in der wissenschaftlichen Diskussion zu einer gewissen Prominenz gelangten Vorstellungen von Professionalität in der Erwachsenenbildung vorgestellt und erörtert, wobei den zuletzt von D. Nittel (2000) veröffentlichten Beschreibungen auf Grund ihrer vergleichsweise hohen Aktualität besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im Anschluss daran wird eine eigene Definition von Erwachsenenbildungs-Professionalität gegeben.

5.3.1 Professionalitäts-Verständnisse in der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft

Im 1972 von W. Schulenberg u. a. herausgegebenen Buch „Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung" war von Professionalität als professionstheoretischer Kategorie noch nicht die Rede, wohl aber davon, welchen Anforderungen das berufliche Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n genügen und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen. Professionalisierung im engeren Sinne setze u. a. eine durchweg wissenschaftliche Ausbildung, berufliche Weiterbildung, intensive Kommunikation der Berufstätigen untereinander und das starke Bewusstsein davon voraus, eine öffentliche Aufgabe wahrzunehmen, schrieb W. Schulenberg in seinem einleitenden Beitrag (Schulenberg 1972, S. 17). Zusammen mit J. Knoll und F. Pöggeler stellte er 1983 fest, Professionalität konstituiere sich durch pädagogische und fachliche Kompetenz und durch die Fähigkeit, disponierend und lehrend tätig sein zu können (Knoll/Pöggeler/Schulenberg 1983).

Wenn Professionalität durch Kompetenzen und Fähigkeiten konstituiert wird, was plausibel erscheint, kann sie logischerweise nicht identisch sein mit ihren Konstituenten, sondern stellt etwas Neues her. Mit dieser Auffassung unterscheiden sich Knoll/Pöggeler/Schulenberg bereits früh von anderen Auffassungen zur Erwachsenenbildungs-Professionalität, die diese mit einer besonderen Kompetenz gleichsetzten. Als eine dieser, vielleicht die am häufigsten aufgegriffene Definition von Professionalität kann die von H. Tietgens gelten: Was Erwachsenenbildung aller Sparten brauche, sei Professionalität als situative Kompetenz. Dies bedeute, breit

gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder umgekehrt in Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es gehe also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken, immer wieder Relationen herzustellen zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrenen. Dies gelte im Prinzip für alle in der Erwachsenenbildung Tätigen, unabhängig davon, ob ihre jeweiligen Tätigkeiten mehr planende oder beratende, lehrende oder moderierende seien (vgl. Tietgens 1988a, S. 37).

Damit hat Tietgens professionelles Handeln und dessen Voraussetzungen – Kompetenzen – beschrieben, nicht aber Professionalität. Indem S. Kade die Definition Tietgens' aufgreift und weiterführt, tritt dies deutlich zutage. Auch sie bezeichnet zwei Jahre später situative Kompetenz neben unverzichtbaren weiteren Kompetenzen als „Kern der Professionalität" (Kade 1990, S. 54) und diese selbst als „Einheit von Theorie- und Handlungswissen" (ebd., S. 37). Kompetent sei ein Handeln dann, wenn die ihm zu Grunde liegenden universellen Handlungsregeln begründet werden könnten und zugleich in einer partikularen Situation fallbezogen zur Anwendung kämen.

Kompetenzen wiederum seien handlungsbezogene Fähigkeiten, deren Einheit die Handlungssituation sei und die mit Hilfe von Handlungshermeneutik als Qualifizierungskonzept für die Erwachsenenbildungspraxis zu erwerben seien (vgl. ebd., S. 56–58). Auf Kompetenzen, deren Anwendung und Erwerb im Zusammenhang mit professionellem Erwachsenenbildungs-Handeln, wird im Weiteren noch einzugehen sein; die Gleichsetzung einer Kompetenz mit Professionalität (Tietgens), mit deren Kern oder mit der Einheit verschiedener Wissensformen (Kade) kann nicht überzeugen, weil diese eben als Voraussetzungen professionellen Handelns verstanden werden müssen. Auch kompetentes Handeln im Sinne des Einsatzes dieser Kompetenzen kann nicht Professionalität *sein*, sondern bestenfalls Professionalität erzeugen.

Der Begriff „situative Kompetenz" erscheint zudem als inhaltsleer, weil mit „situativ" ein Handlungs-Vermögens kaum gehaltvoll qualifiziert werden kann. Gemeint ist damit wohl, berufliche Handlungssituationen

kompetent meistern zu können. Anders ausgedrückt: eine angemessene Performanz von Fähigkeiten in Handlungssituationen entwickeln zu können. Doch in beruflichen Handlungssituationen das Richtige richtig tun zu können, und zwar auf der Basis vielfältiger Fähigkeiten und Fertigkeiten, ist nicht nur eine Anforderung an professionell Handelnde, sondern wohl an jede Form von Berufsarbeit. Die von Tietgens und Kade als Professionalität beschriebene „situative Kompetenz" ist insofern weder professionsspezifisch, noch wird sie von ihnen auf Erwachsenenbildung hin spezifiziert. Was macht also erwachsenenbildnerische Professionalität aus und worin unterscheidet diese sich von anderen Arten von Professionalität?

Vielleicht auch wegen dieser unbefriedigenden Allgemeinheit konstatiert H. Siebert 1990, was das Besondere der Professionalität öffentlicher Erwachsenenbildung ausmache, sei bisher trotz aller theoretischer Klärungsversuche eher blass geblieben. Er selbst definiert allerdings auch nicht, was unter einer spezifischen Professionalität von Erwachsenenbildner/inne/n zu verstehen sei, sondern beschreibt vier Dimensionen erwachsenenbildnerischer „professioneller Kompetenz", womit zumindest implizit ebenfalls eine Gleichsetzung von Professionalität und Kompetenz erfolgt – wie auch in der Rahmenordnung für den erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang der Kultusministerkonferenz von 1989, in der von „professioneller Handlungskompetenz" die Rede ist. Für H. Siebert umfasst professionelle Kompetenz von Erwachsenenbildner/inne/n:

- Die Beherrschung funktionaler Fähigkeiten und Techniken, z. B. die Ermittlung von Daten für die Programmplanung, die informative und motivierende Gestaltung eines Programms, die Auswahl geeigneter Veranstaltungsformen und Lernorte, ein Repertoire an Lehr-Lernmethoden, Verfahren der Reduktion und Rekonstruktion des Stoffes, die organisatorische Sicherung eines Bildungsangebots.
- Ein Relationsbewusstsein und eine Transformationskompetenz, d. h. die Fähigkeit, allgemeine und wissenschaftliche Erkenntnisse über die Mentalitäten von Zielgruppen, über kognitive Schemata 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 Mitarbeitende, Adressaten/innen und Teilnehmende, die Klärung der eigenen pädagogischen Identität.
- Eine ethische Verantwortung gegenüber den Teilnehmenden und der Öffentlichkeit, wenn man so will: eine verantwortliche „Haltung" (vgl. Siebert 1990, S. 284f.)

1995 erweiterte H. Siebert diese Dimensionen, konstruktivistisch inspiriert, um die Sensibilität für Wirklichkeitskonstruktionen und Deutungsmuster anderer, die Einsicht in die lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen dieser Weltanschauungen, die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Differenzen sowie die Fähigkeit, Rahmenbedingungen herzustellen, welche die Möglichkeiten der Lernfähigkeiten Erwachsener erweitern. Diese beträfen das Bildungsmanagement ebenso wie die Programmplanung, die „support structures" wie die Seminargestaltung (vgl. Siebert 1995, S. 329–342).

Professionelle Kompetenz von Erwachsenenbildner/inne/n, hier gleichsam als Synonym für Professionalität verwendet, besteht danach nicht mehr nur in spezifischen Fähigkeiten, sondern auch in spezifischen Haltungen, Einstellungen und einem spezifischen Bewusstsein. Das Bewusstsein von der Art und Aufgabe des eigenen Handelns ist für E. Fuchs-Brüninghoff sogar identisch mit Professionalität, wenn sie definiert: „Professionalität ist, wenn die Personen wissen, was sie tun und wozu sie es tun" (Fuchs-Brüninghoff 1997, S. 116). Hintergrund dieser reduktionistischen Definition dürfte die in der Erwachsenenbildungs-Fachliteratur häufig kritisierte Feststellung Tietgens' gewesen sein, Erwachsenenbildner/innen seien sich „ihrer professionellen Kompetenz nicht voll bewusst" (Tietgens 1988a, S. 30), die er im Rahmen einer Interpretation der Ergebnisse einer Studie W. Giesekes getroffen hatte.

Für E. Nuissl hat Professionalität ebenfalls mit dem subjektiven Verständnis der ausgeübten beruflichen Tätigkeiten zu tun, ohne dass diese sich schon, wie bei Fuchs-Brüninghoff, im Bewusstsein des eigenen Tuns erschöpfen:

> „Professionalität ist gewissermaßen der *ideologisch überhöhte Beruf, die Philosophie, die in der Arbeit steckt. ... Professionalität* ist immer auch ein Begriff, der suggeriert, das

jeweilige Handeln sei sowohl effektiv (ich tue das Richtige!) als auch effizient (ich tue es richtig!)" (Nuissl 1997, S. 13).

Folgte man dieser Sichtweise, dann wäre Professionalität vor allem ein ideologisches Konstrukt bzw. eine Selbst-Suggestion zur Aufwertung des eigenen beruflichen Handelns. Zwar hat „Professionalität" im allgemeinen Sprachgebrauch den Beiklang von „gut", „richtig" oder „effektiv". Nuissls Formulierung „immer auch" verweist jedoch darauf, dass „Professionalität" noch mehr meint als ein qualifizierendes „Etikett".

B. Koring, der „Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung" 1992 vor allem mit dem Interesse erörterte, ob und wieweit diese als pädagogische verstanden werde/werden könne, bezeichnete „pädagogische Professionalität" in der Erwachsenenbildung als einen „eigenen Typus professionellen Handelns", der sich auf die zwei Komponenten erwachsenenpädagogischer Tätigkeit, nämlich eine „situationsbezogene" und eine „organisatorische" beziehe (Koring 1992, S. 187).

Geht man aber davon aus, dass Professionalität als Handlungsphänomen sich zwar *im* Handeln zeigt (oder auch nicht), aber nicht bereits das Handeln selbst oder ein bestimmter Typus des Handelns *ist*, dann überzeugt auch diese Definition nicht. Zudem scheint auch die hier vorgenommene Typisierung des erwachsenenbildnerischen Handelns als „situationsbezogen" – gemeint ist die erwachsenenpädagogische Interaktion in der Lehre – und „organisationsbezogen" – gemeint sind disponierende didaktische und Management-Tätigkeiten – kaum die Realität des erwachsenenbildnerischen Handelns hinreichend und angemessen zu erfassen (vgl. Kapitel 5.3).

Trotz der Heterogenität der existierenden vorgestellten Professionalitäts-Vorstellungen meinte Wittpoth im Jahr 1996 erstaunlicherweise, es habe sich „überall dort, wo mit ‚professionell' mehr gemeint ist als ‚technisch versiert', ein relativ breiter Konsens darüber herausgebildet, was unter (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität verstanden werden soll" (Wittpoth 1996, S. 2). Unter diesen „Konsens" fasste er sodann

- erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen in Form technischen Problemlösungs- sowie analytisches bzw. Deutungswissens,
- situative Handlungskompetenz, die es den Pädagogen ermög-

licht, wissenschaftliches Wissen auf den einzelnen praktischen Fall zu beziehen,
- Bezug des Handelns der Pädagogen auf Personen, die ihre eher komplexen Probleme nicht allein und nicht im Alltag lösen können in Form „stellvertretender Deutung",
- gesellschaftlich lizenzierte, zentralwertbezogene Klientenbetreuung, die einen objektiven gesellschaftlichen Bedarf befriedigt.

Wittpoth übersah, dass der vermeintliche Konsens nicht erwachsenenbildnerische Professionalität beschreibt, sondern in der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft verbreitete, professionstheoretisch zum Teil unvereinbare Vorstellungen von professionellem Handeln als solchem.

Im Jahr 2000 setzte sich schließlich D. Nittel relativ ausführlich mit der Frage der Professionalität von Erwachsenenbildner/inne/n auseinander. Er schrieb:

> „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. (...) 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 Schnittmenge aus beiden dar" (Nittel 2000, S. 71).

Während Professionalität hier im ersten Satz als spezifischer Handlungsmodus bezeichnet wird, bildet sie im zweiten Satz zugleich auch die Schnittmenge der Quellen, aus denen sie sich nach Nittel speist. Doch Professionalität ist nach Nittel noch viel mehr: Sie wird auch

> „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" (ebd., S. 84).
> Schließlich sei „Professionalität 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" (ebd., S. 85).

Danach wäre Professionalität also ein Handlungsmodus, eine Schnittmenge ihrer Quellen (einschließlich Intuition und Erfahrung), eine Manifestation der Selbstdeutung, ein Reflexionsstil, eine Urteilsform, eine berufliche Leistung und ein Handlungsphänomen. Diese heterogene „Füllung" macht allerdings den Begriff nahezu unbrauchbar, weil er beliebig verwendbar ist. Nittel bezeichnet sein Professionalitätsverständnis als ein „differenztheoretisches", das er von einem „kompetenztheoretischen" abgrenzt. In letzterem leben ihm zufolge bestimmte Merkmale „einer zu formierenden Profession" aus den 70er Jahren in modernisierter Gestalt fort, wie z. B. eine normative Orientierung. Das „differenztheoretische" Konzept zeichne sich hingegen durch eine größere Nähe zu den Sozialwissenschaften und der allgemeinen Erziehungswissenschaft aus und betone sowohl substantielle Unterschiede – die Differenz von Wissen und Können – als auch die Unterschiede zwischen wissenschaftlicher und professioneller Rationalität (vgl. ebd., S. 73ff.)

Er führt nicht aus, *was* durch die Differenz von Wissen und Können einerseits und wissenschaftlicher und professioneller Rationalität andererseits gekennzeichnet wird: Professionalität? Professionelles Handeln? Die wissenschaftliche Diskussion zu dieser Thematik? Definiere man – so Nittel – berufliche Kompetenz als latente Disposition zu einem an die Berufsrolle geknüpften Leistungsvermögen (vgl. dazu Loch 1980, S. 211), so könne man Professionalität gleichsam auf der Seite der Performanz, also der vollbrachten und wiederholbaren Leistung, verorten. Sie stelle in dieser Perspektive die sichtbare bzw. artikulierte Seite von Kompetenz dar. Gemäß dem Grundsatz (wessen? wo?), dass die Kontexte entscheiden, welche Kompetenzen erforderlich seien, würden Kompetenzprofile in der Erwachsenenbildung auf der Folie beruflicher Anforderungen, Arbeitsplatzbeschreibungen und Berufsfeldanalysen umrissen. An die „Ausbuchstabierung" solcher Kompetenzkataloge sei dann zwingend die Erwartung (wessen? wo?) geknüpft, dass sich die Akteure in ihrem beruflichen Handeln daran orientieren, wobei eine Punkt-zu-Punkt-Entsprechung zwischen Kompetenz und Professionalität als unwahrscheinlich betrachtet werde (von wem?).

Aufgrund des nur lückenhaft vorhandenen Wissens über das faktische Arbeitshandeln von Erwachsenenbildner/inne/n und der damit verbundenen Schwierigkeit, dieses theoretisch zu antizipieren oder gar „gedankenexperimentell" zu simulieren, habe sich die Erstellung von Kom-

petenzkatalogen nicht nur nicht immer als instruktiv erwiesen (wo? für wen?), deren stark normative Färbung sei aus diesem Grunde auch keineswegs zufällig. Nahezu alle Autoren, die sich einem kompetenztheoretischen Modell von Professionalität verpflichtet fühlten, sähen sich mit der Frage konfrontiert, wie angesichts institutions- und adressatenübergreifender Arten des Handelns in der Erwachsenenbildung sowie immer wiederkehrender Interaktionsstrukturen sichergestellt werden könne, dass alle fundamentalen Dimensionen von Handlungskompetenz in der Erwachsenenbildung berücksichtigt würden. Als komplett gälten (für wen? wo?) Kompetenzkataloge daher in der Regel dann, wenn vier Bereiche berücksichtigt seien (vgl. Nittel 2000, S. 74ff.):

- Interaktion mit der Klientel im Vis-à-vis-Kontakt,
- strategisches Handeln in Organisationen,
- der Umgang mit sich selbst,
- das Vermitteln von Inhalten.

Trotz seiner grundsätzlichen Kritik am „kompetenztheoretischen Ansatz" lobt Nittel den „Tübinger Erziehungswissenschaftler" Th. Fuhr wegen der Herleitung, Sorgfalt, Stringenz und Transparenz bei der Entwicklung seines Kompetenzkatalogs, der die Kernkompetenzen von Erwachsenenbildnern im Unterrichten, Beraten und Organisieren verorte, kritisiert ihn jedoch dafür, dass sein Interesse sich nicht auf die Frage erstreckt habe, in welcher Ausprägung, Variation und Proportionalität „Kompetenzen als Objektivationen von Professionalität" tatsächlich manifest würden, sondern vielmehr darauf, inwieweit die Ausbildung von Erwachsenen-Pädagogen durch die Universitäten dazu beitragen könne, Professionalität vorzubereiten durch die Vermittlung und Kultivierung von Kompetenzen. Das Potenzial von Professionalität werde so einer Analyse unterzogen, nicht jedoch die manifesten Formen situativen Berufshandelns und damit die Professionalität selbst.

Kompetenztheoretische Ansätze als nicht belegte generalisierende Unterstellungen, so Nittel, seien eben zur Seite des faktischen Berufshandelns hin blind und zudem so naiv, anzunehmen, dass mit ihrer Ausformulierung die Realisierung Hand in Hand gehe. Dem „kompetenzbezogenen" Verständnis liege überdies ein harmonistisches wie auch ein rationalistisches Wirklichkeitsverständnis zu Grunde. Nicht jeder könne alles können und nicht alles, was jemand könne, passe harmonisch zusammen.

> „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" (Nittel 2000, S. 80).

Obgleich von ihm als derart defizitär eingestuft, hielte Nittel es dennoch für 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" (ebd., S. 80). Diese Einschätzung ist zumindest insofern erstaunlich, als er doch dem von ihm präferierten „differenztheoretischen" Ansatz nicht nur eine größere Nähe zu den Sozialwissenschaften, sondern auch zur allgemeinen Erziehungswissenschaft bescheinigt – es sei denn, er nimmt an, diese habe mit der pädagogischen Denkungsart wenig gemein.

Als „Urheber" des „differenztheoretischen" Ansatzes können U. Oevermann (Soziologe) und B. Koring (Erziehungswissenschaftler) gelten. Deren professionstheoretische Prämissen und Folgerungen greift Nittel auf, indem er insbesondere auf die nach seiner Auffassung ständig zu bearbeitenden und auszuhaltenden Widersprüche und Paradoxien im professionellen Handeln hinweist. Professionalität sei auch eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung spannungsreicher Konstellationen, wobei „gelungen" die Vermeidung von Vereinseitigungen meine. Paradoxien, die nach seiner Ansicht aus „allgemeinen Störpotenzialen" erwachsen, sind für Nittel geradezu notwendige Voraussetzungen von Professionalitätsentfaltung. Gäbe es sie nicht, „so könnte die diesbezügliche Arbeit ebenso von bloßen Technokraten oder von Laien verrichtet werden" (Nittel 2000, S. 83). Professionalität als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis nach Oevermann ist für Nittel ein „Topos", der Verschiedenes meine.

> „Im Kontext professioneller Berufsarbeit impliziere er ein widersprüchliches und spannungsreiches Verhältnis, welches nach drei Seiten ausdifferenziert werden kann: nämlich *zur Handlungs-, zur Wissens- und zur Beziehungsebene.* Auf jeder dieser Ebenen existierten Widersprüche, Ungereimtheiten und Dilemmata, die es unter der Maxime der Professionalität auszuhalten und zu bearbeiten gilt" (ebd., S. 81).

Auf der Handlungsebene könne der Professionelle weder den von der Alltagspraxis noch den von der Wissenschaft vorgezeichneten Weg be-

schreiten, vielmehr habe er beides zu leisten und zu berücksichtigen: wissenschaftliches und alltagspraktisches Handeln, wissenschaftliche Rationalität und alltagspraktische (utilitaristische Rationalität). Die Handlungsstruktur der Wissenschaft und der Handlungsmodus der Lebenspraxis gingen im professionellen Handeln gleichsam eine Allianz ein.

Auf der Wissensebene bestehe das von Professionellen verwendete Professionswissen aus wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissensbeständen, die es als divergierende Wissensformen im Handeln zu relationieren und die damit verbundenen Widersprüche souverän zu handhaben gelte.

Auf der Beziehungsebene zwischen Professionellen und Klienten sei eine Widersprüchlichkeit dadurch gegeben, dass Pädagogen nicht nur als bloße Rollenträger oder Experten agieren könnten, sondern im Interesse ihrer Arbeit – etwa zur Lockerung von Lernblockaden – auch einen pädagogischen Bezug aufbauen müssten und so ihre Persönlichkeit zu einem ganz entscheidenden Instrument ihrer Arbeit machen müssten. Die daraus entstehenden Widersprüche zwischen Nähe und Distanz seien prinzipiell nicht auflösbar.

Professionalität ist in dieser Beschreibung tatsächlich nicht mehr als ein implikationsreicher „Topos" und nicht näher definierte Maxime des professionellen Handelns, mitunter auch ein Titel für die nahezu mythisch überhöhte „Widersprüchlichkeit" professionellen Handelns. Am Verständnis professionellen Handelns als therapeutischem Handeln von Oevermann und Koring orientiert, scheint mir Nittels Verständnis professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns in wesentlichen Elementen fragwürdig und wenig zutreffend (vgl. Kapitel 4.2).

So handeln Professionelle nach meinem professionstheoretischen Verständnis weder wissenschaftlich noch alltagspraktisch, sondern auf eine spezifische Art beruflich. In diesem kommt es darauf an, wissenschaftliches Wissen und dessen immanente, universale Rationalität und andere Wissensarten sowie deren spezifische Rationalitäten auf eine Art im Handeln zu relationieren, die sowohl den jeweils spezifischen Interessen von Personen (der Klientel) als auch den allgemeinen Interessen der Gesellschaft – im Falle der Erwachsenenbildung Bildungsinteressen – gerecht werden. Diese Art des beruflichen Handelns, die Relationierung verschiedener Wissensformen, Rationalitäten und Interessen ist höchst

spannungsreich, muss jedoch nicht zwangsläufig widersprüchlich sein. Wissenschaftliches Handeln entbehrt – idealtypisch – dieses Doppelbezugs, weil dessen Handlungslogik allein durch das Streben nach Erkenntnisgewinn nach Maßgabe von Wahrheit und Richtigkeit bestimmt wird. Professionelles Handeln als nicht-wissenschaftliches findet jedoch innerhalb von gesellschaftlichen Funktionssystemen statt, deren Handlungslogik anderen Maßgaben (i. d. R. Macht) folgt.

Professionell arbeitende Erwachsenenbildner/innen müssen wie alle Professionellen zu ihrer Klientel eine Rollenbeziehung herstellen, also gerade kein pädagogisches Verhältnis bzw. keinen pädagogischen Bezug. Beachten sie dies, vermeiden sie die Diffusionen ganzheitlicher, oft charismatischer Beziehungen, und es entfallen die „unauflösbaren" Widersprüche von Nähe und Distanz.

Die tatsächlichen Unterschiede zwischen „Differenztheoretikern" und „Kompetenztheoretikern" liegen, so gesehen, im jeweiligen Verständnis von der Art des professionellen Handelns begründet. Ein klares, konkretes und eindeutiges Verständnis von Professionalität als einem im Zusammenhang damit stehenden Phänomen ist in beiden Ansätzen, auch und gerade im Hinblick auf Erwachsenenbildungs-Professionalität, nicht erkennbar.

5.3.2 Professionalität als professionelle Handlungsqualität

Wenn professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln, wie in dieser Studie bisher dargelegt und begründet, didaktisches, personen- und gesellschaftsbezogenes Handeln ist und dieses Handeln sowohl im Hinblick auf seine Aufgabe, Referenzen, Figuren, Typik, Struktur, Merkmale und Erfolge als auch im Hinblick auf seine dafür erforderlichen individuellen, strukturellen und sozialen Voraussetzungen ein komplexes ist, dann muss davon ausgegangen werden, dass die unter diesen Voraussetzungen entstehende Handlungsqualität eine eigenständige Handlungsdimension darstellt, die logischerweise nicht mit diesen oder anderen Handlungsdimensionen identisch sein kann.

Handeln also Erwachsenenbildner/innen entsprechend ihrer spezifischen Aufgabe, indem sie einen *didaktischen* Beitrag zur Bildung Erwachsener leisten und gelingt es ihnen dabei, individuelle und gesellschaftliche Bildungsinteressen sinnvoll zu verknüpfen sowie dabei partielles und

allgemeines, wissenschaftliches und berufliches Wissen und Können einschließlich deren jeweiliger Rationalitäten so in Relation zu bringen, dass dabei Lernen und Bildung Erwachsener möglich wird, dann entsteht eine Qualität, die als Erwachsenenbildungs-Professionalität bezeichnet werden kann.

Diese ist daher im Wesentlichen das Ergebnis einer gelingenden *didaktischen* Relationierungs-Leistung. In die professionelle Handlungsstruktur sind notwendig neben den subjektiven Belangen, Wissens- und Könnensbelangen der lernenden Erwachsenen und den objektiven Belangen der auf das Lernen der Erwachsenen angewiesenen Gesellschaft auch die beruflichen Belange der Erwachsenenbildner/innen selbst, der zu vermittelnden Lern- und Bildungsinhalte sowie darüber hinaus auch die ihrer Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber involviert.

Die beruflichen Belange der Erwachsenenbildner/innen werden wirksam durch ihre professionelle Aufgabenorientierung, ihr professionell eingesetztes Wissen und Können und ihr Handlungsethos, kurz: durch ihr professions-spezifisches berufliches Handeln. Indem Erwachsenenbildner/innen in ihrem didaktischem Handeln sowohl wissenschaftliches Wissen und Können in seiner Universalität und spezifischen Rationalität und alltägliches sowie berufliches Wissen und Können in seiner Partikularität und ebenfalls spezifischen Rationalität einsetzen, sorgen sie nicht nur für die Wahrheit, Richtigkeit und Vollständigkeit, sondern zugleich auch für die interessenbezogene Relevanz und Nützlichkeit der Lern- und Bildungsinhalte und tragen so neben individuellen und gesellschaftlichen auch den Belangen ihrer jeweiligen Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber Rechnung, die an der Vermittlung von Wissen und Können ein Interesse haben, auf dem die Partikularität und Rationalität des beruflichen Wissens und Könnens von Erwachsenenbildner/inne/n in erster Linie beruht.

Erwachsenenbildungs-Professionalität erweist sich so als kompetentes didaktisches Handeln, das auf das Lernen und die Bildung von Personen und auf Bildung als gesellschaftlichen Wert bezogen ist, das die daran geknüpften individuellen und gesellschaftlichen Interessen personen- und sachgerecht in Beziehung zu setzen vermag und das die jeweiligen Lern- und Bildungsinhalte sowohl nach Maßgabe ihrer (wissenschaftlichen) Wahrheit und Richtigkeit als auch nach Maßgabe ihrer interessenspezi-

Übersicht 5: Erwachsenenbildungs-Professionalität

fischen partikularen Relevanz und Nützlichkeit angemessen berücksichtigt.

Diese Relationierungs-Leistung kann als erfolgreich gelten, wenn sie durch einen Lern- und Bildungsfortschritt von Personen erreicht wird. Dazu bedarf es der Akzeptanz und der Mitwirkung dieser Personen, weil der eigentliche Lern- und Bildungsprozess von diesen selbst vollzogen wird und professionelle Erwachsenenbildner/innen dabei lediglich didaktische Unterstützung geben können. Mit anderen Worten: Der Erfolg professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns hängt nicht nur von dessen Qualität, sondern auch immer auch von der Lernbereitschaft und -fähigkeit

der beteiligten Klientel ab. Erwachsenenbildungs-Professionalität ist insofern nicht nur eine voraussetzungsvolle, immer wieder neu herzustellende und daher mit Ungewissheit behaftete professionelle Handlungsqualität: Sie ist auch ihrerseits nur eine Voraussetzung gelingender organisierter Lern- und Bildungsprozesse (vgl. auch Peters 1999a und 1999b, S. 97, S. 185).

6. Voraussetzungen der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität

Wie jedes andere berufliche Handeln mit professionellem Anspruch (Anspruch auf Realisierung professioneller Handlungsqualität), ist auch didaktisches Erwachsenenbildungs-Handeln an die Erfüllung spezifischer Voraussetzungen geknüpft. Zu diesen gehören allgemeine und spezifische Formen des Wissens und Könnens, das Bewusstsein der eigenen professionellen Aufgabe und Rolle, eine ethische Handlungsorientierung, eine zumindest relative Autonomie des professionellen Handelns und der soziale Zusammenhang mit anderen professionell Handelnden.

Unter diesen individuellen, strukturellen und sozialen Voraussetzungen professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns muss dem Wissen und Können eine besondere Bedeutung beigemessen werden, weil ohne dieses didaktisches, geschweige denn professionelles didaktisches Handeln nicht möglich erscheint. Hier wiederum ist – wie für jedes professionelle Handeln – die Kombination von allgemeinem und spezifischem, wissenschaftlichem und beruflichem Wissen und Können zentral, weil dieses die Kompetenz für professionelles Handeln konstituiert.

Bezogen auf die Beschreibung von Th. Fuhr wird hier unter „Kompetenz“ sowohl die „Zuständigkeit“ als auch die „Fähigkeit oder Tauglichkeit zu einer Leistung“ verstanden, die von der Performanz in einer Leistung unterschieden werden kann, also der *erwiesenen* Fähigkeit (vgl. Fuhr 1991, S. 61ff.). Erwachsenenbildungs-Kompetenz lässt sich so vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.2 beschriebenen Handlungs-Aufgabe als Zuständigkeit und Fähigkeit/Tauglichkeit (= Leistungsvermögen) für didaktisches Handeln im Rahmen der Bildung Erwachsener definieren. Sie ist insofern die personal gebundene Handlungsressource für professionelles didaktisches Erwachsenenbildungs-Handeln. Erwachsenenbildungs-Professionalität ist an die Performanz von Erwachsenenbildungs-Kompetenz gebunden.

6.1 Wissen

Bevor im Folgenden die Arten des Wissens erörtert werden, die als Teil beruflicher Kompetenz von Erwachsenenbildner/inne/n notwendig erscheinen, soll zunächst der Wissensbegriff selbst in den Blick genommen werden. Sowohl in der öffentlichen Diskussion über die „Wissensgesellschaft" als auch in der wissenschaftlichen Literatur werden derzeit höchst unterschiedliche Wissensbegriffe verwendet. Am weitesten verbreitet und besonders populär scheint die Verwendung von „Wissen" im Sinne von Informationen über Sachverhalte, Ereignisse, Phänomene etc. zu sein, die durch mehr oder weniger gründliche Überprüfung mehr oder weniger sicher oder glaubhaft erscheinen. In der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft und -Praxis hat in den letzten Jahren die Rezeption der Theorien des radikalen Konstruktivismus Vorstellungen von unterschiedlichen Objektivierungsgraden des Wissens, dessen höchster das nach wissenschaftlichen Regeln gewonnene, prinzipiell überprüfbare Wissen sei, erschüttert. Die Zuverlässigkeit jeglichen Wissens wird hier radikal in Frage gestellt, weil dieses immer das Ergebnis menschlicher Konstruktion(en) sei, ja die wahrgenommene „Realität" selbst eine Konstruktion sei (vgl. Arnold/Siebert 1995).

Die Entstehung von Wissen sieht auch Stehr (2000) als stark abhängig von den sozialen Bedingungen, für die es gebraucht wird, was wiederum dem Wissen selbst den Charakter des Kontingenten und Flüchtigen verleihe. Historische und aktuelle Wörterbücher beschreiben – so C. Hof – den Begriff des Wissens immer in einem doppelten Sinne: zum einen im Sinne einer Aussage über die Wirklichkeit, zum anderen im Sinne eines Zustands oder einer Aktivität eines Subjekts. Im Englischen schlage sich dies etwa in den Termini *Knowledge* und *Knowing* nieder. Alle einschlägigen Studien aus den letzten Jahren ergeben nach Hof begrifflich und konzeptionell zwar ein sehr heterogenes Bild des Wissensbegriffs, weisen aber dennoch hinsichtlich der grundlegenden Unterscheidungen Übereinstimmungen auf, die es erlauben, grundsätzlich nach der *Natur* des Wissens (Gewissheit, Komplexitätsgrad) und dem *Prozess* des Wissens (Quelle des Wissens, Form der Beglaubigung) zu unterscheiden (vgl. Hof 2001, S. 35ff.). Von einem einheitlichen Begriffsverständnis könne jedoch nicht ausgegangen werden. Das Spektrum reiche vom Wissen als personaler Handlungsressource (Stehr 1994), über Wissen als verfügbares, nicht personengebundenes Informationsmaterial oft ungewisser

Glaubwürdigkeit (z. B. im Internet) bis zum Wissen als wissenschaftlich geprüfter Sammlung in sich geordneter Fakten und Ideen (Bell 1985) (vgl. Hof 2001, S. 8).

Die Japaner Nonaka und Takeuchi schreiben 1997:

> „Für unsere Theorie („Die Organisation des Wissens", R. P.) übernehmen wir die traditionelle Definition des Wissens als ‚mit Erklärung verbundene richtige Vorstellung'. Im Gegensatz zur westlichen Epistemologie legen wir den Schwerpunkt jedoch nicht auf die ‚Richtigkeit', sondern auf die ‚erklärte Vorstellung'. Wir betonen nicht den absoluten, statischen und übermenschlichen Wahrheitscharakter des Wissens, (...) sondern betrachten Wissen als dynamischen menschlichen Prozess der Erklärung persönlicher Vorstellungen über die ‚Wahrheit'. (...)
> Information ist also ein Fluss von Botschaften, der im Zusammentreffen mit den Vorstellungen und dem Engagement eines Menschen Wissen erzeugt. *Wissen ist seinem Wesen nach mit menschlichem Handeln verbunden"* (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 70f.; Hervorhebung im Original*).*

Dieses Verständnis von Wissen als mit Erklärung verbundene richtige Vorstellung, das durch personale Informationsaneigung und -verarbeitung entsteht, erscheint mir am plausibelsten und wird im Folgenden der Verwendung des Begriffs zu Grunde gelegt.

6.1.1 Professionstheoretisch notwendiges Wissen

Wenn in dieser Studie unter professionellem didaktischem Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n alle Tätigkeiten gefasst werden, die der *didaktischen* Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener auf besonderem Niveau dienen, dann ist dafür professionstheoretisch jede Art und Form von Wissen notwendig, die dieses Handeln ermöglicht und dessen Reflexion erlaubt, insbesondere aber solches Wissen, das für die Gewährleistung der wichtigsten Bezüge, Inhalte, Verfahrensweisen und Verwendungszusammenhänge dieses Handelns erforderlich ist.

Professionell arbeitende Erwachsenenbildner/innen sollten wesentliche historische Entwicklungen ihres beruflichen Handlungsfeldes ebenso kennen wie dessen aktuelle gesellschaftliche Aufgaben und Funktionen, damit sie ihr Handeln angemessen verorten können. Sie brauchen Wissen über die Adressaten ihres Handelns. Dazu gehört Wissen über gesellschaftliche Lebensverhältnisse von Erwachsenen heute, soziale, kulturelle und ökonomische Differenzierungen, Bildungs- und Qualifikationsstrukturen sowie daraus resultierende Wissensbedarfe und -bedürfnisse der jeweils

angestrebten Klientel. Deren Lebensstile, Bewusstseinslagen, Denk- und Verhaltensweisen, psychische und moralische Strukturen sollten von professionellen Erwachsenenbildner/inne/n im Wesentlichen gewusst werden. Dafür ist Wissen über ökonomische, politische, soziale und (sozial-) psychologische Strukturen ebenso notwendig wie die Kenntnis aktueller Entwicklungen in diesen Bereichen. Für den notwendigen Personen- und Zielgruppenbezug professionellen Handelns ist Wissen über Lernvoraussetzungen, -stile, -fähigkeiten und -motivationen wichtig.

Doch Erwachsenenbildner/innen mit professionellem Anspruch müssen nicht nur auf Grund des unerlässlichen Adressaten- und Teilnehmerbezugs ihrer didaktischen Arbeit die gesellschaftlichen und psychischen Verhältnisse ihrer Klientel kennen und beurteilen können. Da professionelle Erwachsenenbildungs-Arbeit auch immer auf den gesellschaftlichen Zentralwert Bildung und damit auf gesellschaftliche Interessen an der Bildung Erwachsener bezogen ist, brauchen sie auch soziologisches, ökonomisches, politisches und (sozial)psychologisches Wissen und entsprechende Urteilskraft.

Damit schließlich Lern- und Bildungsprozesse geplant, angeboten, angeregt, unterstützt und beurteilt werden können, ist neben methodischem, medialem und technologischem Wissen vor allem auch solches über zu vermittelnde bzw. anzueignende Lerninhalte notwendig, denn Bildung bedeutet immer auch Wissen „über/von etwas". Im 1960 erschienenen Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen über den Stand und die Aufgabe von Erwachsenenbildung etwa wird das Verstehen seiner selbst ebenso als Teil der Bildung Erwachsener wie das Verstehen der Welt; beides jedoch ist ohne vielfältiges Wissen nicht möglich. Die in der organisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelegentlich wahrnehmbare Marginalität oder sogar bewusster Verzicht auf explizite Inhalte problematisierte R. Stichweh bezugnehmend auf K. Harney/J. Markowitz 1987 so: „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 1992, S. 46).

Wissen über zu vermittelnde und anzueignende Thematiken, Fähigkeiten und Fertigkeiten brauchen professionelle Erwachsenenbildner/innen

nicht nur für die Planung und Vorbereitung von Lern- und Bildungsprozessen, sondern auch für das unmittelbare didaktische Vermitteln, Trainieren, Moderieren oder Beraten. Daraus folgt, dass sie in mindestens einem Sach-, Fach- oder Könnens-Bereich, der zu den Lerninhalten von Erwachsenenbildung/Weiterbildung gehört oder gehören könnte, Inhalts-Expert/innen sein müssen – und zwar nicht auf laienhaftem oder populistischem, sondern auf dem Niveau, das gesellschaftlich in dem jeweiligen Wissensgebiet erreicht ist. Ähnliches gilt für didaktisches als zentrales professionscharakteristisches Wissen: Professionell arbeitende Erwachsenenbildner/innen müssen in ihrem Bildungsbereich Didaktik-Expert/inn/en sein. Dies bedeutet nicht, alle jeweils modischen didaktischen Methoden anwenden zu müssen, wohl aber, diese zu kennen und eine didaktisch begründete Auswahl treffen zu können. Didaktisches Wissen umfasst u. a. curriculares Wissen über die Gewinnung, Beschreibung und Operationalisierung von Lehr- und Lernzielen, didaktische Analyse und Reduktion, die soziale, methodische, mediale, technologische und räumliche Gestaltung, die Artikulation bzw. unterrichtsdramaturgische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und schließt auch adressaten-, teilnehmer- und zielgruppenadäquate Planung und Evaluation ein.

Didaktisches Wissen als das Wissen darüber, wozu, was, wie und mit welchen Mitteln von wem am besten gelehrt und gelernt werden kann, muss als Voraussetzung professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns ergänzt werden durch Wissen über die Funktionen des Lehrens und Lernens und des zu vermittelnden und anzueignenden Wissens und Könnens für den einzelnen Lernenden wie für die Gesellschaft insgesamt. Dazu bedarf es bildungstheoretisch fundierter Qualitäts- und Urteilskriterien für das didaktische Handeln und dessen Bedeutung, Reichweite und Wirkung.

Da in diesem immer die Interessen der Klientel, der Arbeit-, Auftrag- oder Geldgeber, allgemeine gesellschaftliche Interessen an der Bildung Erwachsener und die Interessen der Erwachsenenbildner/innen selbst „im Spiel" sind, müssen diese nicht nur bewusst sein, sondern sie müssen im professionellen Handeln zueinander in eine Relation gebracht werden, wenn es zu gelingenden Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener beitragen soll. Ohne bildungstheoretische und -analytische sowie historische Kenntnisse ist dies auf professionellem Niveau schwerlich möglich. Um nicht zum „Spielball" der Interessen anderer zu werden oder

die sich anvertrauende Klientel dazu werden zu lassen, brauchen professionelle Erwachsenenbildner/innen auch Wissen über ihre eigenen beruflichen Aufgaben und Rollen sowie über ethische Grenzen ihres Handelns.

In einer marktwirtschaftlich orientierten Erwachsenenbildung ist schließlich betriebs- und volkswirtschaftliches Wissen ebenso notwendig wie Wissen über (Bildungs-)Recht und Verwaltung, denn die eigene Arbeitskraft muss nicht nur angemessen vermarktet, sondern die Vermarktung der organisierten Erwachsenenbildung als marktwerte Dienstleistung mindestens verstanden werden können. Die Art und Menge des ökonomischen, juristischen und verwaltungsmäßigen Wissens von professionellen Erwachsenenbildner/inne/n muss sich nach den Anforderungen bemessen, die zur professionellen Wahrnehmung ihrer didaktischen Aufgaben und zur Sicherung ihrer Berufsarbeit insgesamt notwendig sind.

6.1.2 Wissenstheoretisch notwendiges Wissen

Wissenschaftliches Wissen bzw. im Hochschulstudium erworbenes Wissen galt bis weit in die 1980er Jahre für akademische Berufe als hinreichende Handlungsressource und Berufsvorbereitung, die es in der beruflichen Praxis nach dem Studium auszuschöpfen bzw. „anzuwenden" galt. Andere Arten und Formen des Wissens befanden sich ebenso wenig im Blickfeld des Interesses der Ausbildungs- und Beschäftigungsseite wie die Unterscheidung zwischen Wissen und Können. „Über Wissen durch einen Hochschulabschluss beglaubigt zu verfügen" wurde mit „Wissen angemessen anwenden zu können" in aller Regel gleichgesetzt. Ein Bewusstsein dafür, dass beides durchaus unterscheidbare individuelle Vermögen darstellen, entstand erst sehr allmählich.

Die Vorstellung von der „wissenschaftlichen Schatzbildung" und der „situativen Abrufbarkeit von einmal erworbenen ‚praxisangemessenen' Wissensbeständen" (Dewe 2002, S. 19) ist auch in der bereits erwähnten, immer noch prominenten Professionalitäts-Definition von H. Tietgens enthalten, wonach Erwachsenenbildungs-Professionalität als „situative Kompetenz" bedeutet, „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder umgekehrt in Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können" (Tietgens 1988a, S. 37). Die Zuschreibung der unmittelbar pra-

xisgestaltenden, -verbessernden und -aufklärenden Potenz wissenschaftlichen Wissens, das es in der beruflichen Praxis anzuwenden bzw. „umzusetzen" gilt, ist auch im Leitbild des 1969 eingerichteten erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs zu erkennen, das nach Ch. Lüders in der Figur des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers" besteht. Dieses Leitbild habe auf der wissenschaftsoptimistischen Annahme einer *Überlegenheit szientifischen Wissens* gegenüber der als defizitär wahrgenommenen Praxis beruht.

Mit Beginn der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland Ende der 1960er Jahre wurde die bis dahin in der pädagogischen Theorie dominierende geisteswissenschaftliche Pädagogik, der die pädagogische Praxis Erkenntnis- und Legitimationsobjekt zugleich war, zunehmend durch eine sich sozialwissenschaftlich verstehende, empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft zurückgedrängt. In diesem modernen Denken wurde dem erziehungswissenschaftlichen Ausbildungssystem die Aufgabe zugedacht „via der Qualifikation 'wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker' eine Überwindung des Rationalitätsgefälles, eine tendenzielle Angleichung des Rationalitätsniveaus und die Auflösung und Ersetzung der – am wissenschaftlichen Erkenntnisstand gemessen – irrationalen Handlungspraktiken und Wissensbestände zu ermöglichen" (Lüders 1989, S. 125f.). Pädagogische Praxis erscheint nunmehr vor allem als „Anwendungsort erziehungswissenschaftlichen Wissens. Die geisteswissenschaftliche Konzeption einer eigenständigen ‚Dignität' pädagogischer Praxis und als vorwissenschaftliche Basis aller Theorie wird abgelöst durch die Vorstellung von Praxis als ‚permanentem Anwendungsfall'" (ebd., S. 126). Dieser Vorstellung gemäß habe während der Periode der Bildungsreform in vielen pädagogischen Feldern beinahe unangefochten eine naive Transfermentalität nach dem Muster „knowledge informs action" geherrscht, urteilen B. Dewe, W. Ferchhoff und F.-O. Radtke im Jahr 1992. Die dem wissenschaftlich erzeugten Wissen gegenüber erfolgte enorme Bedeutungs-Zuschreibung für das berufliche Handeln sei auf Grund der Annahme von dessen höherer Rationalität erfolgt. Das angenommene Rationalitätsgefälle zwischen Wissenschaft und Berufspraxis habe es daher durch „Verwissenschaftlichung" der Praxis aufzuheben gegolten.

Dabei habe Hartmann bereits 1968 festgestellt, dass wissenschaftliches Wissen nicht unbedingt ein besseres Handeln-Können impliziere, weil es als „Erklärungswissen" auf Generalisierungen ausgerichtet sei, das als

solches prinzipiell unanwendbar sei und nicht mit „Handlungswissen" in eins gesetzt werden dürfe. Die Verkennung dieser Differenz zwischen Erklärungs- und Handlungswissen habe angesichts der faktisch zu beobachtenden Transferprobleme zu vielfältigen Versuchen geführt, diese durch die Verbesserung kommunikativer Prozesse, Persönlichkeitsbeeinflussungen der Adressaten und didaktische Operationen zu beseitigen. Transfer-Vorstellungen seien auf Grund von deren offensichtlichen Realisierungsproblemen zunehmend durch Transformations-Vorstellungen verdrängt worden. Der zunächst noch betriebene „Einbau von Verwendungsfähigkeit" in wissenschaftlich generiertes Wissen sei in einer zweiten Stufe abgelöst worden von Überlegungen über die Selektionsfähigkeit der Abnehmerseite und deren produktiven Umgang mit dem adaptierten Wissen. Diese Überlegungen seien weitergeführt worden durch Konzepte, die von einem „Verhältnis der wechselseitigen Bereicherung" von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handlungswissen ausgingen. Schließlich sei in einer Radikalisierung das Transformationsverhältnis nur noch von der Seite der Abnehmer = Praktiker gedacht worden. Habe bei raffinierteren Transferkonzepten noch die Überwindung von Rezeptionswiderständen gegenüber wissenschaftlichem Wissen im Vordergrund gestanden, so hätten die Transformationsmodelle bereits auf phänomenologische und kognitionspsychologische Entdeckungen der *Strukturdifferenz* von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen reagiert, wonach diese *zwei Varianten* gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion seien, die nicht individual- oder motivationspsychologisch, sondern sozialstrukturell divergent hervorgebracht seien. Aufgegeben worden sei weithin die Vorstellung, dass praktisches Berufshandeln schlicht durch wissenschaftliches Wissen zu optimieren sei. Dem Subjekt der notwendigen Transformationsleistung und den Transformationsmodalitäten habe fortan ein gesteigertes Interesse gegolten.

> „In der Absicht der direkten Intervention in die Berufspraxis von Pädagogen wurde im einfachen Transformationsmodell die überkommene behavioristische Konstruktion der Einstellung durch das Konstrukt des ‚Alltagswissens' bzw. in manchen Fällen auch der ‚Alltagstheorie' ersetzt. Mit der Wendung zum ‚epistemologischen Subjekt' ging es um die wissenschaftliche Anreicherung ‚handlungsleitenden Wissens' und ‚subjektiver Theorien', welche in dieser Konzeption das Handeln von Pädagogen steuern" (Dewe u. a. 1992, S. 74f.).

Unter ‚subjektiven Theorien', so die Autoren weiter, sei ein Aggregat von verhaltenssteuernden bewussten bzw. teilbewussten Kognitionen der

Selbst- und Weltsicht verstanden worden. Durch die Verbesserung der Verwendungsfähigkeit wissenschaftlicher Theorieangebote sollten diese anschlussfähig für die ermittelten subjektiven Theoriebestände der Praktiker werden. Auch den Transformationsvorstellungen sei somit der Wissenschaftszentrismus eigen gewesen (vgl. ebd., S. 70ff.). Für die Erwachsenenbildung (gemeint war wohl weniger die Erwachsenenbildungs-Praxis als die der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft, R. P.) konstatierte S. Kade 1990:

> „Das in der Erwachsenenbildung verbreitete Wissenschaftsverständnis geht von einer Überordnung des Theoriewissens über das Handlungswissen der Praxis aus: Pädagogisches Handeln, so die Unterstellung, ist durch Theorie anzuleiten und praktisches Handlungswissen durch die höhere Vernunft der Theorie aufzuklären (Beck/Bonß 1984). Damit ist ein hierarchisch gestuftes, einseitiges Ableitungsverhältnis konstituiert, dem zugleich die Annahme eines ungebrochenen Kontinuums von Theorie zur Praxis unterliegt" (S. Kade 1990, S. 38).

Dieses deduktive, szientifische, einem normativen Paradigma verpflichtete Wissenschaftsverständnis mit seinem Bemühen der Anleitung der Praxis durch die Theorie (gemeint ist wohl wissenschaftliche Theorie, R. P.) sei jedoch de facto gescheitert, so Kade weiter. Ähnliches konstatierte auch Lüders (1989, a.a.O.) für die sozialpädagogische Praxis. Beide Autoren beschrieben somit für die Arbeitsfelder der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung das, was Dewe/Ferchhoff/Radtke – wie ausgeführt – später mit „Transfer-Vorstellungen" bezeichneten.

Sowohl Lüders als auch Kade und Dewe/Ferchhoff/Radtke stützen sich mit ihren historischen Diagnosen im Wesentlichen auf die sozialwissenschaftliche empirische Verwendungsforschung von Beck/Bonß in den 1980er Jahren, die dem von ihnen u. a. auch in der institutionalisierten Erwachsenenbildung konstatierten „Wirkungsmythos einer deduktiven Ableitungslogik" widersprochen hatten und die ihre Forschungsergebnisse so interpretierten, „dass sozialwissenschaftliches Wissen bei der Durchdringung gesellschaftlicher Handlungsfelder in der Regel handlungsbezogen selbstverständlich und damit unkenntlich wird. In diesem Sinne bedeutet erfolgreiche ‚Verwendung' letzten Endes gerade das ‚Verschwinden' bzw. die notwendige Auflösung des Theoriewissens im Handlungszusammenhang" (Beck/Bonß 1984, zitiert nach S. Kade 1990, S. 39). Der Verwendungsprozess sozialwissenschaftlichen Wissens vollzieht sich nach Beck/Bonß im Medium von Sprache und Interpretation. Die jeweils unterschiedliche Logik wissenschaftlichen Wissens und praktischen

Handlungswissens erfordere eine „Übersetzung" der wissenschaftlichen Sprache in diejenige des beruflichen Alltags. Dabei blieben auch die wissenschaftlichen Inhalte nicht unberührt, sondern würden den jeweiligen praktischen Handlungserfordernissen angepasst: „Verwendung ist also nicht ‚Anwendung', sondern ein aktives Mit- und Neuproduzieren der Ergebnisse, die dadurch den Charakter von Ergebnissen verlieren und im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Interessenkontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz erst geschaffen werden" (Beck/Bonß 1984, zitiert nach Kade 1990, S. 40).

Den Wechsel von aus späterer Sicht naiven Transfer-Vorstellungen zu Transformations-Vorstellungen beschreibt Kade für die Erwachsenenbildung radikaler als Dewe/Ferchhoff/Radtke dies für pädagogisches Handeln im Allgemeinen tun, kommt jedoch in ihrer abschließenden Einschätzung dieser Phase zu ganz ähnlichen Einschätzungen. Im Verlauf der 1980er Jahre sei danach in der Erwachsenenbildung (hier ist wohl vor allem die Erwachsenenbildungs-Wissenschaft gemeint) das deduktive mehr und mehr durch ein induktives Wissenschaftsverständnis auf der Basis eines interpretativen Paradigmas („Reflexive Wende") ersetzt worden. Dies sei mit der Aufwertung der Praxis und des praktischen Handlungswissens einhergegangen. Theorie habe in diesem Verständnis stärker auf Praxis bezogen werden sollen. Um das praktische Handlungswissen angemessen erfassen und reflektieren zu können, seien induktive Verfahren und hermeneutische Methoden der Theoriekonstruktion bevorzugt worden, die von der „Betroffenheit" der Handelnden und den Handlungsproblemen im Berufsalltag ausgegangen seien und handlungsleitende Deutungsmuster sowie implizite Handlungsstrategien zu konstruieren versucht hätten.

Doch der damit einhergehende Verzicht auf theoretische Distanz habe tendenziell zu einer affirmativen Beschreibung der Praxis und zu einer Selbstaufhebung theoretischer Ansprüche geführt. Mit induktiver Theoriebildung und interpretativen Verfahrensweisen sei zwar dem Handlungswissen der Praxis eine gewisse Priorität gegenüber dem Wissenschaftswissen eingeräumt worden, doch ebenso wie das deduktive Modell gehe das induktive Modell von der Unterstellung aus, dass ein direkter Weg von der Wissenschaft zur Praxis führe. Probleme der Praktiker erschienen so entweder als Folge einer unzureichenden (wissenschaftlichen) Theorieaneignung oder als Ergebnis einer unzureichenden theore-

tischen Rekonstruktion der praktischen Handlungsprobleme durch die (wissenschaftliche) Theorie, nicht aber als Resultat der unterschiedlichen Wissensformen selbst.

Das in der Praxis zur Anwendung kommende Handlungswissen der Praktiker entstamme nämlich keineswegs wissenschaftlichen Erkenntnissen, die in trivialisierter Form zur Anwendung kämen, vielmehr sei nach Drerup (1988, S. 15) das Handlungswissen eher erfahrungs- und traditionsgeneriert. Es werde – so Kade – in aller Regel im berufsbegleitenden Erfahrungsaustausch und auf der Basis von nebenbei in der Praxis vermittelten Rezepten gewonnen. Damit sei es allerdings seinerseits auf Grund der Verborgenheit und Spurenlosigkeit seines situationsspezifischen Entstehungszusammenhangs sowie wegen der mangelnden Explikation von Gründen seines Funktionierens nicht unbedingt praxisangemessen. Kade schlägt daher u. a. vor, auch berufliches, sich seiner Generierung vergewisserndes Handlungswissen neben wissenschaftlichem Wissen zum Gegenstand einer professionelles Handeln vorbereitenden und einzuübenden Hochschulausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n zu machen (vgl. S. Kade 1992, S. 37ff.). Angesichts der funktionalen Qualitäten beider Wissensformen für das erwachsenenbildnerische Handeln kann jedenfalls nach Kade nicht länger von einer Anleitungsfunktion wissenschaftlichen Wissens für dieses ausgegangen werden, sondern stattdessen von einem Ergänzungsverhältnis wissenschaftlichen Wissens und beruflichen Handlungswissens im Berufshandeln. Für sie besteht sogar Professionalität in der *Einheit* von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handlungswissen, wie bereits in Kapitel 5.3.1 dargestellt. Für Dewe/Ferchhoff/Radtke entsteht durch diese Einheit von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handlungswissen jedoch nicht Professionalität, sondern Professionswissen (vgl. 1992, S. 70ff.). Auf alle drei Wissensarten, die wissenstheoretisch für das Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n relevant gelten, wird im Folgenden eingegangen.

6.1.3 Wissenstheoretisch notwendiges Wissen I: Wissenschaftliches Wissen und durch wissenschaftliche Ausbildung erworbenes Wissen

Handlungstheoretisch betrachtet hat nach Dewe/Ferchhoff/Radtke (die sich ihrerseits auf Wieland beziehen) das wissenschaftliche Regelwissen für den professionellen Praktiker lediglich den Status „eines Inbegriffs von Vorkenntnissen“. Zwar sei jeder Praktiker auf den Besitz derartiger

„Vorkenntnisse" angewiesen, doch sie alleine garantierten noch keine Aussicht auf gelingende Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 84). Wissenschaftliches Wissen als „Vorkenntnis" für berufspraktisches Handeln entsprach, wie dargestellt, nicht der Erwartung, die an die Ausbildungsleistung des während der Bildungsreform eingerichteten erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs und seine einzelnen Studienrichtungen von allen Seiten (Bildungspolitik, berufliche Handlungsfelder, Studierende) herangetragen wurde: Eine verbesserte, weil „verwissenschaftlichte" (= wissenschaftlich angeleitete) Praxis sollten die so Ausgebildeten durch ihr Handeln bewirken. „Praxisbezug" galt als das wichtigste Kriterium einer durch ein Hochschulstudium zu erwerbenden Qualifikation, wie Lüders am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Studienrichtung Sozialpädagogik m. E. überzeugend analysierte (vgl. Lüders 1989, S. 197ff.).

Vielfältige Unvereinbarkeiten und Kollisionen mit dem gleichzeitig bei vielen auch bestehenden Anspruch auf Wissenschaftlichkeit waren daher unvermeidbar, denn im Gegensatz zu den aus der Berufspraxis gestellten Ansprüchen, Wissenschaft solle praxisrelevantes Wissen erzeugen, zielt diese gemäß ihrer eigenen Systemlogik nicht nach praktischer Verwendbarkeit, sondern auf Erkenntnisgewinn nach Maßgabe von Wahrheit, Richtigkeit, Verallgemeinerbarkeit, wie Luhmann u. v. a. m. plausibel beschrieben und begründet haben. Angesichts dieser divergenten Interessen thematisierte Lüders 1989 auch das Verhältnis von Wissenschaftsdisziplin und Studiengang und schlug vor, letzteren mit seinen Studienrichtungen als eine vermittelnde Instanz, eine Art Subsystem *zwischen* Wissenschaft und Praxis zu begreifen, denn die dort stattfindenden Ausbildungsprozesse entsprächen weder der Logik wissenschaftlicher Erkenntnis noch den Imperativen beruflichen pädagogischen Handelns. Der Bezugspunkt der Ausbildung sei zugleich weniger die Systematik einer Disziplin als vielmehr der Erwerb jener Kompetenzen, von denen die Lehrenden vermuteten, dass sie berufs- und handlungsrelevant seien. Mit der Auswahl des angebotenen Wissens und der praktischen Fälle, die mit wissenschaftlichem Wissen konfrontiert würden, ginge es um die didaktische Vorbereitung von Passungsverhältnissen zwischen Wissenschaft und Praxis. Das von Studierenden im gelungenen Falle angeeignete Wissen könne daher als propädeutisches Berufswissen bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 222ff.). Differenziere man die unterschiedlichen Funktionen von Wissenschaftsdisziplin und Studiengang, sei es „nicht mehr Aufgabe der Forschung und wissenschaftlichen Theoriebil-

dung, ‚praxisrelevantes' Wissen im Sinne handlungsorientierenden Wissens zu produzieren; diese Aufgabe könnte getrost der Lehre und der Ausbildung bzw. anderen Institutionen überlassen werden" (ebd., S. 226).

Ohne die Überlegungen von Lüders explizit aufzugreifen oder die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Wissens-Verwendungsforschung explizit zu reflektieren beschäftigt sich Th. Fuhr 1991 in seiner Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung u. a. auf der Basis einer theoretischen und empirischen Handlungsanforderungsanalyse mit dem Wissen von Erwachsenenbildner/inne/n, das diese für eine kompetente professionelle Berufsausübung benötigten, und das sie in einer berufsvorbereitenden, spezifisch erwachsenenbildnerischen wissenschaftlichen Ausbildung erwerben sollten. Aus den Ergebnissen seiner Analyse leitet er die Wissensbedarfe ab und diskutiert sehr differenziert die Unterschiede wissenschaftlichen Wissens und praktischen beruflichen Wissens bzw. „praktischer Theorien". Er begründet dabei m. E. überzeugend, dass für kompetentes Berufshandeln von Erwachsenenbildner/inne/n pädagogisches und anderes Wissen wissenschaftlicher und praktischer Art notwendig ist und beschreibt speziell die prinzipiellen Defizite pädagogischen Wissens, die auch durch eine wissenschaftliche Ausbildung nicht beseitigt werden und die zugleich eine Begründung für die Notwendigkeit professionellen Handelns im Unterschied zum Expertenhandeln verstanden werden können:

- das normative Defizit: handlungsleitende Normen können nicht allgemeingültig bestimmt werden auf Grund des normativen Pluralismus;
- das deskriptive Defizit: pädagogische Handlungssituationen können nicht vollständig beschrieben werden auf Grund der Intransparenz pädagogischer Situationen – keine Situation gleicht vollständig einer anderen – und der Grenzen des Verstehens – niemand kann vollständig in andere „hineinschauen";
- das Technologiedefizit: es gibt keine sicheren, d. h. unabhängig von Situationen garantiert erfolgversprechenden Regeln, weshalb pädagogisches Handeln nur bis zu einem gewissen Grad routinisierbar ist (vgl. Fuhr 1991, S. 151–177).

Da der Erwerb spezifischer erwachsenenbildnerischer Kompetenzen – deren wesentlicher Teil Wissen verschiedener Arten darstellt – nach Fuhr die Hauptaufgabe der Hochschul-Ausbildung von Erwachsenenbildner/

inne/n ist, soll diese nach seinem Vorschlag sowohl wissenschaftliches als auch praktisches Wissen vermitteln – was auch schon Lüders und S. Kade gefordert hatten. Im einzelnen hält er dazu für notwendig (Fuhr 1991, S. 231–233):

1. Vermittlungswissen
   a) Überblick über Strukturen der Erwachsenenbildung, die Träger und ihre spezifischen Zielsetzungen, die Institutionalformen, zu erwerbende Zertifikate, Teilnahmevoraussetzungen und Möglichkeiten der finanziellen Förderung von Teilnehmern
   b) Unterrichtsfach
2. Handlungswissen
   2.1 Didaktisches Wissen
      c) Unterrichtstheoretisches Wissen
      d) Wissen über Möglichkeiten der Thematisierung von Wissen, Können und Haltungen für Unterrichtszwecke
      e) Wissen über die Lehre von der Artikulation des Unterrichts
      f) Wissen über die Figuren des Unterrichts
   2.2 Beratungswissen
      g) Beratungstheorie
      h) Wissen über die Figuren der Beratung
      i) Wissen über pädagogische und diagnostische Verfahren
      k) Wissen über die Methode des Verstehens
   2.3 Organisationswissen
      l) Organisationstheoretisches Wissen
      m) Wissen über Angebotsplanung
      n) Juristisches und betriebswirtschaftliches Wissen
3. Zielwissen
   o) Wissen über pädagogische und andragogische Ziele und Grundsätze
   p) Wissen über Bildungsbedürfnisse Erwachsener
   q) Wissen über die Methoden der empirischen Sozialforschung
   r) Metaethisches Wissen
4. Bedingungswissen
   s) Wissen über die Adressaten und Teilnehmer
   t) Wissen über die gesellschaftlichen Bedingungen des Handelns

Ohne an dieser Stelle die wissenstheoretische Systematik, die begriffliche Kategorisierung oder die wissenschaftliche, bildungspolitische und empirische Begründung Fuhrs für seinen Wissenskatalog erörtern zu wollen, der auf seine theoretisch entwickelte Vorstellung vom professionellen Erwachsenbildungs-Handeln und seine Analyse empirischen Sekundär-Materials zu Anforderungen an erwachsenenbildnerisches Handeln rekurriert, erscheint hier aus meiner Sicht zentral bedeutsam, dass der Katalog sowohl wissenschaftliches Wissen als auch berufliches (Handlungs-)Wissen bzw. praktisches Wissen als Gegenstand der Hochschul-Ausbildung für Erwachsenenbildner/innen enthält. Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich vom beruflichen Wissen u. a. dadurch, dass es nach bestimmten, nachvollziehbaren Regeln in methodisch gesicherter Weise gewonnen und in sich widerspruchsfrei, belegbar, mindestens jedoch plausibel begründet sein muss. Sein Geltungs-Kriterium ist üblicherweise die intersubjektiv überprüfbare bzw. als gültig anerkannte Wahrheit. Berufliches Wissen muss nicht dem Kriterium der Wahrheit, sondern der praktischen Brauchbarkeit, Nützlichkeit und Angemessenheit genügen. Widerspruchsfreiheit ist ebenso wenig notwendig wie Belegbarkeit oder Plausibilität zwingend sind, wenn das berufliche Wissen zum gewünschten Erfolg oder zur Problemlösung beiträgt.

Da die beiden Wissensarten in verschiedenen Systemen nach verschiedenen Kriterien generiert werden, folgen sie auch verschiedenen Logiken: einerseits einer universellen/komplexen, andererseits einer partikularen/reduzierten. Sie erfüllen für das professionelle erwachsenenbildnerische Handeln unterschiedliche Funktionen: Das berufliche Wissen, das bei seiner Generierung aus gewonnenen Erfahrungen, Traditionen und Praxiskulturen an praktischer, oft lediglich situativer Verwertung orientiert ist, erfüllt vor allem die Funktion der unmittelbaren Nützlichkeit bzw. der wiederholbaren und Handlungsanleitung. Das wissenschaftliche Wissen, das bei seiner Generierung in systematischen Erkenntnis- und Forschungsprozessen an überprüfbarer Richtigkeit und verallgemeinerbaren, über einzelne Situationen hinausreichenden Erkenntnissen orientiert ist, erfüllt andere Funktionen wie

- Analyse von Sachverhalten, Verhaltens-, Denk-, Empfindungsweisen und Ereignissen,
- Erklärung und Interpretation derselben,
- Herstellung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Sachverhalten, Verhaltensweisen und Ereignissen und umfassende-

ren Geschehnissen, Strukturen usw. – und umgekehrt,
- Begründung und Legitimation von Entscheidungen,
- Orientierung und Kritik des partikularen Handelns und Verhaltens nach Maßgabe allgemeiner Erkenntnisse, Einsichten usw.

Wenn Erwachsenenbildungs-Professionalität als die gelingende didaktische Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung sowie wissenschaftlichem und partiellem alltäglichem und beruflichem Wissen und Können verstanden wird, dann erscheint es als evident, dass professionell handelnde Erwachsenenbildner/innen sowohl über wissenschaftliches wie über berufliches bzw. praktisches Durchführungs-Wissen und -Können verfügen müssen.

Th. Rauschenbach, der sich mit „Irritationen und Klärungen des Verhältnisses von Wissenschaftswissen und Praxiswissen in Studium, Lehre, Forschung und Profession" für die Sozialpädagogen-Ausbildung auseinandersetzt (vgl. 2000, S. 79ff.), kommt zu der – m. E. auch für die Erwachsenenbildner/innen-Ausbildung mit Einschränkung zutreffenden – Einschätzung, dass das Studium keinesfalls allein disziplinär sein könne, sofern am Ende des Studiums mehrheitlich „Professionelle" und nicht „Wissenschaftler" stehen sollen. Professionsbezogene Wissenselemente müssten daher ein angemessener Gegenstand sein, ohne dass das Studium dabei zur passiven Rezeption von technologischem Anwendungswissen oder schlichter Praxiseinübung verkomme. Das Ineinander und Nebeneinander von wissensreflektierenden Seminaren und wissensanwendenden Übungen, von Reflexion und Training versetze überhaupt erst in die Lage, dass Professionelle in der außeruniversitären Praxis zu aktiven Wissens-Interpreten und -Koproduzenten werden könnten. Es müsse sichergestellt werden,

> „dass erst eine besondere Form der Wissensvermittlung den wissenschaftlichen Gehalt des Studiums und mithin seinen akademischen Kern prägt, nämlich eine Form der Wissensvermittlung, die – vereinfacht formuliert – das Wissen über das Wissen durch ‚Beobachtungen zweiter Ordnung' mitliefert. Insbesondere der letzte Punkt scheint mir der Weg zur operativen Herausbildung des Typus des ‚wissenschaftlich ausgebildeten Professionellen' in einem akademischen Studium und zu dessen Abgrenzung gegenüber dem ‚wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker' zu sein: Während gute ‚Fachkräfte' gewissermaßen Wissensvermittler und Wissensanwender *ohne* Wissens-Produktionsanleitung, also ohne den Schlüssel zum Wissen sind und demzufolge ‚Wissen erster Ordnung', d. h. Wissen ohne Wissen *über* das Wissen verwenden, gewissermaßen als black box, wären davon idealtypisch ‚Professionelle' als Wissensvermittler und Wis-

> sensanwender *mit* einer Wissens-Produktionsanleitung zu unterscheiden, d. h. als Wissensinterpreten, die den Schlüssel zur Wissens-Produktion kennen, damit über ‚Wissen zweiter Ordnung' verfügen und so auch partiell, etwa segmentär in ihrem eigenen Arbeitsfeld, zu Beobachtern und professionsbezogenen Wissens-*Koproduzenten* werden könnten. In diesem Punkt geht es mithin darum, ‚Wissen nicht nur als fertiges Produkt anwenden und weitergeben zu können, sondern es in seiner Zusammensetzung selbst analysieren, reflektieren, interpretieren und ggfs. auch modifizieren zu können. Oder in einem Bild formuliert: Es geht um eine spezifische Qualität des Produktes ‚Wissen', eines Produktes mit beigelegten Konstruktionsplänen und einer Gebrauchsanweisung (die zur Selbstmontage anleitet), mithin gewissermaßen – in der Sprache der Informationstechnologie – um Texte, in den die Steuerzeichen im Hintergrund permanent unsichtbar mitlaufen, potenziell verfügbar und auf diesem Wege dann auch veränderbar sind" (Rauschenbach 2000, S. 88f.).

Diese insgesamt überzeugende Argumentation verliert dadurch, dass der Begriff des „wissenschaftlich ausgebildeten Professionellen" nicht recht passend erscheint: Zum einen sind – wie bisher ausgeführt – Professionelle ohne wissenschaftliche Ausbildung bzw. die Verfügung über wissenschaftliches Wissen und Können heute kaum vorstellbar. Zum anderen kann sich Professionalität erst im praktischen beruflichen Handeln entwickeln und nicht in der wissenschaftlichen Ausbildung an Hochschulen hergestellt, sondern nur vorbereitet werden.

Dewe hebt bei der Beschreibung der Funktion der wissenschaftlichen Hochschulausbildung deutlicher als Rauschenbach auf die Differenz der Wissensarten und der Orte ihrer Generierung ab und sieht insbesondere deren Funktion durchaus „klassisch" in der Beschäftigung mit wissenschaftlichem Wissen: Berufspraktisches Können werde erst im Vollzug einer beruflichen Tätigkeit gewonnen. Wissenschaftliches Wissen diene dabei als Konturierungsfolie und limitiere gleichzeitig Handlungsoptionen. Der wissenschaftlich (aus-)gebildete Praktiker zeichne sich durch Reflexionswissen aus, das ihm erlaube zu wissen, was er tue (vgl. Dewe 2002, S. 25). Die Funktionen akademischer Ausbildungsprozesse für zukünftige pädagogische Berufspraktiker im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich beschreibt er so:

> „Zum einen werden dem Auszubildenden in der Universität ganz im Foucaultschen Sinne (...) durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber befinden, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. (...) Zum zweiten wird der Berufspraktiker in die Lage versetzt, die von ihm ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und zu reflektieren. Der Pädagoge kann mit Reflexion Professionalität erreichen, obwohl seine Handlungsweisen primär organisatorisch spezifiziert sind. Universitäres Studium umfasst so gesehen nicht eine Einübung

> in die ‚Theorie-Praxis-Vermittlung', sondern eine Veranstaltung, in der die Fähigkeit des *reflexiven Umgangs* mit (wissenschaftlichem) Wissen gelernt wird" (ebd., S. 26).

Diese Position bleibt m. E. hinter dem bereits erreichten Reflexionsstand (vgl. Lüders, Kade, Fuhr, Rauschenbach) zu den unterschiedlichen Funktionen von Wissenschaftsdisziplin, Studiengang und Berufspraxis zur Gestaltung einer (professionalitätsvorbereitenden) Hochschul-Ausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n zurück. Deren Ziel kann keineswegs nur im reflexiven Umgang mit (wissenschaftlichem) Wissen bestehen, sondern in der Vermittlung von Kompetenzen für didaktisches Handeln auf professionellem Niveau. Außerdem kann – am Rande bemerkt – allein mit nachträglicher Reflexion keine Professionalität des Handelns erreicht werden.

Unter dem Aspekt der Notwendigkeit spezifischen professionellen Handelns muss die wissenschaftliche Hochschulausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n sowohl die Aneignung wissenschaftlichen als auch beruflichen Wissens und Könnens ermöglichen. Selbstverständlich kann letzteres nur ansatzweise, exemplarisch und vorwiegend simulativ geschehen. Allerdings können ausbildungsintegrierte Praktika ein ausgezeichneter „Ort" nicht nur für die Aneignung beruflichen Wissens und Könnens, sondern auch für die Einübung in professionelles Handeln verstanden werden, weil sie bereits während des Studiums professionelle Relationierungsleistungen ermöglichen. Eine professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln vorbereitende wissenschaftliche Ausbildung sollte daher umfassen:

- das Studium der Basiswissenschaften Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildungs-Wissenschaft und einer weiteren Fachwissenschaft,
- das Studium der Bezugswissenschaften Gesellschafts- und Kulturwissenschaften, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Rechts- und Verwaltungswissenschaft,
- das Studium der Methoden wissenschaftlichen Denkens, Arbeiten und Forschens
- die Aneignung beruflichen Handlungswissens und Könnens in exemplarischen Handlungsbereichen.

6.1.4 Wissenstheoretisch notwendiges Wissen II: Berufliches und durch berufliches Handeln erworbenes Wissen

Spätestens seit der Veröffentlichung von Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Wissens-Verwendungsforschung auch im Bereich der institutionalisierten Erwachsenenbildung wurde deutlich bzw. wieder bewusst, dass wissenschaftliches Wissen nicht die alleinige Basis erwachsenenbildnerischen wie pädagogischen Handelns überhaupt darstellt und auch nicht darstellen kann. Zwischen dem Wissenschaftswissen und dem gemeinen Alltagswissen stellt das berufliche Wissen eine Wissensart dar, die – wie das Wissenschaftswissen – spezifischen Generierungskriterien unterliegt und die für das berufliche Handeln unverzichtbar ist – so lautet eine wesentliche Einsicht. Berufliches Wissen in impliziter und expliziter Form wird im beruflichen Handeln eingesetzt und muss sich bei der Bewältigung beruflicher Handlungssituationen bewähren. S. Kade unterscheidet sehr klar Wissenschaftswissen, Alltagswissen und berufliches Handlungswissen:

> „Es ist jedoch keineswegs der Grad der Reichweite von Aussagen, der das Handlungswissen vom Theoriewissen trennt. Wäre dem so, würde der Erwerb der Transformationskompetenz ausreichen, um Theorie in Praxis zu übersetzen. Vielmehr führt überhaupt kein direkter Weg vom Sonderwissen der Theorie zum Handlungswissen der Praxis, denn beide Wissenstypen, die eine unterscheidbare, wenn auch einander ergänzende Funktion übernehmen, folgen einer anderen Handlungslogik.
> Das Theoriewissen muss als partiell gegenüber der Praxis verselbstständigtes Wissen vor allem auf *Gründe* gestützt sein, die theorieinternen Kriterien logischer Widerspruchsfreiheit genügen müssen und deren Geltungsbasis in den wissenschaftsinternen Diskursen der scientific community verankert ist. Das Handlungswissen zielt demgegenüber auf *Entscheidungen* in konkreten Handlungssituationen ab, deren Geltung an das Angemessenheitskriterium gebunden ist, ob eine Entscheidung der Situation angemessen und die daraus folgende Handlungskonsequenz akzeptabel ist" (Kade 1990, S. 49f., Hervorhebungen im Original).

Kade beruft sich auf Luhmann (1987) und Schütz (1976), für die die Intransparenz von Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen ad-hoc-Entscheidungen erforderlich macht und die Prozesshaftigkeit von Handlungen erst nach deren Abschluss ein Urteil darüber erlaubt, ob diese situationsangemessen waren. Dies gilt insbesondere auch, wie Fuhr ausführlich beschreibt, für pädagogische Handlungen und Handlungssituationen. Sie können – so Fuhr – mit erziehungswissenschaftlichem Wissen allein, schon auf Grund dessen normativem, deskriptivem und technologischem Defizit, nicht angemessen bewältigt werden. Doch mit Hilfe

praktischer Theorien – hier und bei anderen Autoren Handlungswissen oder berufliches Wissen genannt – könnten die daraus entstehenden Handlungsprobleme wenn nicht aufgehoben, so doch abgemildert werden. Praktische Theorien sind nach Fuhr nicht notwendig gewiss und würden auch nur so lange aufrechterhalten werden, wie sie das Handeln ausreichend zu orientieren in der Lage seien. Sie könnten sogar falsche Aussagen enthalten und würden trotz ihrer Defizienz von den pädagogisch Handelnden oft so behandelt, als sei ihr Wahrheitsgehalt hinreichend sicher.

Zu den praktischen Theorien gehörten die auf Erfahrung und Tradition beruhenden Kunstlehren der Erziehung, die Rezepte und Rezeptologien, das individuelle Erfahrungswissen der Pädagogen, ihre subjektiven Annahmen über die Bedingungen ihres Handelns und über Kausalzusammenhänge sowie viele in Handreichungen für die Praxis enthaltene Aussagen (vgl. Fuhr 1990, S. 162ff.). Im Unterschied zu Kade sieht Fuhr zwei Quellen der pädagogischen Theorien bzw. des beruflichen (Handlungs-)Wissens:

1. die auf Verstehen zielende hermeneutische Reflexion pädagogischer Praxis (darin stimmt er mit Kade überein)
2. die Transformation wissenschaftlichen Wissens (damit befindet er sich im Dissens mit Kade, denn sie schreibt, wie oben bereits zitiert: „... das eine geht nicht aus dem anderen hervor, weil beide Wissenstypen einer anderen Handlungslogik folgen“ , vgl. Kade 1990, S. 49).

Kade sieht das berufliche Handlungswissen zwischen dem „Sonderwissen der Theorie“ (gemeint ist Wissenschaft, R. P.) und dem Alltagswissen von jedermann“ angesiedelt. „Offenkundig ist das berufspraktische Handlungswissen nur für die Angehörigen einer Profession von Bedeutung, deshalb aber auch nur in gesonderten Qualifizierungsprozessen, nicht aber im Alltag selbst zu erwerben“ (ebd.). Und weiter:

> „Sind theoretische Qualifikationen aufgaben- und gegenstandsbezogen, so sind praktische Kompetenzen situationsbezogen und prozessorientiert. Muss sich die theoretische Argumentation auf den Kontext von theorieimmanenten Diskussionen einlassen, so die hermeneutische Rekonstruktion auf die fallspezifische Auslegung von Fällen. Sind im Fall der theoretischen Rekonstruktion analytische Fähigkeiten verlangt, so im Fall der hermeneutischen Rekonstruktion reflexive Fähigkeiten. (...) Der Diskurs im Lektürekurs ist der angemessene Weg, um sich das theoretische Sonderwissen der Profession an-

zueignen, doch er reicht nicht aus, um das fallbezogene Handlungswissen zu erwerben, das nur im fallbezogenen Praxisseminar erworben werden kann" (ebd., S. 53).

Kade unterscheidet nicht klar zwischen Handlungswissen und -kompetenz, was mit dem hier verwendeten Kompetenzverständnisses nicht vereinbar ist, weil danach Wissen zwar ein notwendiges, jedoch kein hinreichendes Element von Kompetenz i. S. v. Leistungsvermögen ist.

Statt bereits in der berufsvorbereitenden wissenschaftlichen Ausbildung von Erwachsenenbilder/innen erfolge die Aneignung des für das praktische Handeln erforderlichen Handlungswissens in aller Regel bisher im Rahmen eines berufsbegleitenden Erfahrungsaustauschs und auf der Basis von nebenbei in der Praxis vermittelten Rezepten. Erst in der Berufspraxis und nach Beendigung der akademischen Ausbildung – und damit stets unter Handlungsdruck – würden diejenigen Handlungsstrategien entwickelt, die den Praxisanforderungen mehr oder weniger gerecht würden.

„Gesucht ist der ‚Rat für die Stunde', damit das Tagesgeschäft am Laufen bleibt und nicht ins Stocken gerät. Eben dies leistet das Rezept, in dem kurz und prägnant auf den Begriff gebracht ist, auf welche Weise ein Handlungsproblem zu lösen ist. Im Rezept sind aufgehäufte Erfahrungen zu einem ‚Erfahrungskürzel' zusammengefasst, das keine Auskunft über seinen Entstehungs- und Funktionszusammenhang gibt. Die Verborgenheit und Spurenlosigkeit seines situationsspezifischen Entstehungszusammenhangs sowie die mangelnde Explikation von Gründen seines Funktionierens haben immer wieder zu einer sozialtechnisch verkürzten Vermittlung und Rezeption von Rezepten in der pädagogischen Praxis beigetragen und damit den Erwerb eines praxisangemessenen Handlungswissens verhindert" (ebd., S. 43)

Rezepte sind nach Kade als berufliches Handlungswissen problematisch, wenn nicht unangemessen, denn sie stellt fest (vgl. ebd., S. 43ff.):

1. Rezepte verstehen sich nicht von selbst, weil die in ihnen geronnenen beruflichen Erfahrungen nicht mit Bewusstsein für die jeweiligen Bedingungen und Kontexte, sondern in der Regel blind und unter Handlungsdruck nach dem Muster von Versuch und Irrtum gewonnen worden sind. Sobald diese auf andere Handlungskontexte übertragen werden, können sie zwar funktionieren, doch die Handelnden wissen nicht warum. Nicht das Handeln als solches mache eben klug, sondern erst die Reflexion des Handelns. Diese wiederum erfordere Distanz zum Berufsalltag.

2. Rezepte können Erfahrungen nicht ersparen, weil die in ihnen geronnenen beruflichen Erfahrungen auf die Genese ihrer Kontexte reflektiert werden müssen, wenn sie für das eigene Handeln sinnvoll werden sollen. Unterstellt wird oft eine quasi „universelle Phänomenologie der Erfahrung", die im Erfahrungsaustausch zur Sprache kommt und vermeintlich jederzeit und für alle Fälle gilt. Doch Wenn-dann-Formeln gelten bestenfalls für technische Zusammenhänge. Verkannt wird, dass die Darstellung von Problemlösungsmöglichkeiten eigene Erfahrungen höchstens abkürzen kann, weil dem Ratschlag bereits eine Interpretation unterliegt, die rekonstruiert werden muss. Rezepte können so zum Anstoß einer Uminterpretation eigener Erfahrungen werden, ohne diese jedoch zu erübrigen.
3. Rezepte sind nicht vom Blatt abzulesen, weil die versprochene Problemlösung auf die angegebenen Kontextbedingungen beschränkt sind und auf Grund der Unwägbarkeit konkreter Handlungssituationen unbeabsichtigte Folgen erzeugen können, die das konkrete Handlungsziel verfehlen. Die Menge kontextfrei übertragbarer Handlungsregeln ist in pädagogischen Handlungssituationen gering. Nur in technischen Zusammenhängen ist eine Regelanwendung möglich, die auch ohne Verständnis des theoretischen Erzeugungskontextes praktiziert werden kann.

Verwirft Kade Rezepte als unangemessenes Handlungswissen einerseits kategorisch, schreibt sie andererseits doch auch weniger kategorisch, in jedem Fall sei „eine Verständigung über die Lesarten und Verwendungsweisen von Rezepten erforderlich: Rezepte formulieren Möglichkeitsbedingungen, wie gehandelt werden könnte, sie enthalten Problemlösungsvorschläge, die noch an die gegebenen Bedingungen anzupassen sind" (ebd., S. 48). Letzterem ist unbedingt zuzustimmen, denn Rezepte können durchaus auch als erfahrungsbedingter Schatz beruflichen Wissens und Könnens verstanden werden, auch wenn dessen Entstehungszusammenhang unbekannt oder unbewusst bleibt. Zwar ist ein berufliches Handeln auf der alleinigen Grundlage von Rezeptologien mit professionellem Handeln nicht vereinbar und relativiert eine naive Anwendung von Rezepten in der Erwachsenenbildungs-Praxis (im Sinne etwa von Kochrezepten) auch deren Wert, doch gibt es auch im beruflichen Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n wiederkehrende Elemente, für die ein in ähnlichen Situationen erprobtes, jeweils flexibel anzupassendes

Wissen und Können hilfreich sein kann. Derartige Handlungsmuster können eine entlastende Funktion haben, und Erwachsenenbildner/innen dürften ebenso wie andere Berufsgruppen typische Konventionen, Deutungs- und Legitimationsmuster – die auch in Rezepten enthalten sind – herausbilden, um handlungsfähig zu sein und zu bleiben.

> „Einmal aufgegriffen und verwendet, werden sie jeweils reproduziert und an die sich wandelnden situativen Bedingungen angepasst. Pädagogische Konventionen sind die Deutungen, die ‚von rückwärts', wie Weniger sich ausdrückte, den pädagogischen Akt ‚umklammern'. Es sind im Sinne Wenigers ‚Theorien zweiten Grades', die alles enthalten, ‚was auf irgendeine Weise formuliert, im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm genutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt' (...). In den pädagogischen Konventionen werden die kollektiv erarbeiteten Lösungen berufspraktischer Probleme in Ansatz expliziert. Das in ihnen abgelagerte Wissen, die Weisheit der Regeln, kann dabei selbst schon wieder in die Latenz gesunken und den Handelnden nicht mehr verfügbar sein (vgl. Olson ...). Die Konventionen enthalten ein Wissen an sich, das ‚schlau' verwendet wird, ohne gewußt zu werden. Das Denken und Handeln des einzelnen wird in vorbereitete Bahnen gelenkt, die die gleichermaßen von der Institution Betroffenen angelegt haben, um zu ‚überleben'. Diese Lesart des Deutungsmusterkonzepts (Dewe/Ferchhoff ...) transformiert die aus der Kognitionspsychologie, aber auch aus der Sozialphänomenologie stammende egologische Konstruktion des Handlungswissens" (Dewe u. a. 1992, S. 87).

Auch Fuhr konstatiert, dass pädagogische Theorien (= berufliches Handlungswissen) zunächst individuelle Theorien sind. Da ihre Geltung sich nach dem Kriterium der Brauchbarkeit bemesse, würden diese erst dann verworfen, wenn sich brauchbarere Theorien zeigten. Pädagogisches Handeln suche Sicherheit in Fixierungen. So lange das Handeln zu einem hinreichenden Erfolg führe, sei keine Reflexion der Erfahrung erforderlich. Reflexion setze erst dann ein, wenn das Handeln problematisch werde, nicht zu dem gewünschten Erfolg führe, sich unerwünschte Nebenwirkungen zeigten oder Situationen undurchsichtig würden. Dieses berufliche Verhalten und Handeln sei allerdings verständlich, weil Erwachsenenbildner das Wissen, das ihrem Handeln zu Grunde liege, nicht in jeder Situationen hinterfragen könnten, wollten sie nicht handlungsunfähig werden (vgl. Fuhr 1990, S. 166ff.). Es sei das Verdienst Wenigers, so Fuhr, darauf hingewiesen zu haben, dass das Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und berufspraktischem Handeln nicht einlinig gedacht werden könne, letzteres nicht die Anwendung ersterer sei. So wie es kein theoriefreies Tun gebe und auch Wissenschaft eine eigenständige Praxis darstelle, bilde das Gesamt an pädagogischen Theorien,

wissenschaftlicher wie praktischer, eine Gemengelage. Zwar sei die Kategorisierung der Wissensformen nützlich und begründet, jedoch zugleich auch künstlich, weil diese sich in der Wirklichkeit gegenseitig durchdrängen (vgl. ebd., S. 169ff.).

In diesem Zusammenhang erscheint die von Polanyi 1985 getroffene Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen bedeutsam. Beide Wissenstypen stehen nach Nonaka/Takeuchi (1997) in einem komplementären Verhältnis zueinander und enthalten technische und kognitive Elemente, die sich im Handeln ergänzen:

> „Der technische Aspekt des impliziten Wissens erstreckt sich auf konkretes Know-how, handwerkliches Geschick und Fertigkeiten. Die kognitiven Elemente beinhalten ‚mentale Modelle' (Johnson-Laird ...), mit denen sich Menschen durch Erzeugung und Handhabung von Analogien in der Welt zurechtfinden. Mentale Modelle wie Paradigmen, Perspektiven, Vorstellungen und Überzeugungen helfen Menschen, ihre Welt wahrzunehmen und zu definieren. Die kognitiven Elemente des impliziten Wissens beziehen sich auf Bilder und Visionen, die sich jemand von der Realität und der Zukunft macht: ‚was ist' und ‚was sein sollte'. (...) Zum Beispiel ist Erfahrungswissen meist implizit, körperlich und subjektiv, während das Verstandeswissen meist explizit, metaphysisch und objektiv ist" (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 72f.).

Insbesondere für das berufliche Handlungswissen und im Hinblick auf dessen Lehrbarkeit und Einübungsmöglichkeit scheint mir die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen insofern bedeutsam, als explizites Handlungswissen mitteilbar, reproduzierbar ist und somit bis zu einem gewissen Grad auch außerhalb beruflicher Handlungssituationen vermittelt und angeeignet werden kann, wie S. Kade dies etwa für die Vermittlung der Handlungshermeneutik (Methode des Fallverstehens) in der berufsvorbereitenden Ausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n fordert. Weitere Möglichkeiten für außerhalb des beruflichen Handelns anzueignendes Handlungswissen wären z. B.

- lerndiagnostische Verfahren
- didaktisch-methodische Verfahren
- medientechnische Verfahren
- Kommunikations- und Verhandlungstechniken
- Beratungstechniken
- Evaluationsverfahren
- Verfahren der Qualitätssicherung
- Personalentwicklungstechniken
- ethische Handlungsnormen.

Der Zugang zum impliziten Wissen wird durch Erfahrungs- und Assoziationsaustausch zumindest ermöglicht. Dieser Zugang ist nach Nonaka/Takeuchi auch deshalb wichtig, weil im gelingenden Zusammenwirken von implizitem und explizitem Wissen bzw. in der Tatsache, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen" (Polanyi 1985, S. 14) das wissensbedingte Innovationspotenzial schlechthin liege. Die Autoren gehen davon aus, „dass Wissen durch eine Interaktion zwischen beiden Bereichen geschaffen und erweitert wird. Dieses Zusammenwirken bezeichnen wir als Wissensumwandlung (von implizitem in explizites Wissen, R. P.), die einen sozialen Prozess zwischen Menschen darstellt und nicht auf das Innenleben einzelner beschränkt ist ... So erweitern sich implizites und explizites Wissen durch diesen sozialen Umwandlungsprozess sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht" (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 73f.). Wenn diese Theorie zutrifft – sie wird immerhin durch eindrucksvolle Beispiele belegt – dann wäre sie auch eine Begründung dafür, dass für lebendiges professionelles Handeln soziale Austauschprozesse zwischen Mitgliedern von Professionen unerlässlich sind.

6.1.5 Wissenstheoretisch notwendiges Wissen III: Professionswissen

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt, wird in der neueren Professionstheorie davon ausgegangen, dass im beruflichen Handeln von Professionellen wissenschaftliches Wissen und berufliches Wissen als grundsätzlich differente Wissensarten wesentliche Handlungsressourcen darstellen, deren Verhältnis zueinander empirisch noch wenig erforscht ist. Während etwa Kade die beiden Wissensarten in einem produktiven Ergänzungsverhältnis zueinander sieht (vgl. 1990, S. 49), bezeichnen Dewe/Ferchhoff/Radtke dieses Verhältnis als eines der Relationierung und Kontrastierung. Durch die theoretische Rekonstruktion der Strukturlogik professionellen Handelns haben sie deren Verhältnis zueinander wie folgt zu bestimmen versucht: Im professionellen Handeln begegnen sich – so die Autoren – wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem die Relationierung und Kontrastierung beider Wissensarten stattfindet. Konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf die den beiden Wissensarten jeweils eigenen Urteilsformen, nämlich Wahrheit einerseits und Angemessenheit andererseits, ohne dabei die eine oder die andere Urteilsform zu präferieren. Nicht konstitutiv für professionel-

les Handeln ist das Zusammenzwingen beider Wissensarten unter ein Einheitspostulat. Also besteht die Logik professionellen Handelns auch nicht in der Vermittlung, sondern in der Relationierung des verwendeten Wissens (vgl. Dewe u. a. 1992, S. 80ff.).

Das von Professionellen verwendete Wissen wird in der wissenschaftlichen Literatur auch als „Professionswissen" bezeichnet, ohne dass ein Konsens über die Art und die Anteile der darin enthaltenen Wissensarten oder deren Verhältnis zueinander bestünde. Auch die Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die als Thema „Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln" bearbeitete, fand dazu höchst disparate Antworten, wie deren Dokumentation belegt. Während etwa S. Rahn beschreibt, dass die theoretische Verortung des Professionswissens zwischen „Wissen", „Können" und „Reflexion" konkurriert und auch empirische Forschungsergebnisse kein klares Bild ergäben (vgl. Rahn 2002, S. 153ff.), definiert D. Nittel im *pluralis majestatis*:

> „Wenn wir vom Professionswissen sprechen, so meinen wir damit jenes Wissen, welches in der mit Aufgaben der Erwachsenenbildung vertrauten Berufskultur kursiert – oder genauer gesagt: konstruiert, tradiert und verändert wird. Das Wissen der Berufskultur (diesen Begriff schlägt Nittel statt „Profession" im Falle der Erwachsenenbildung vor, R. P.) setzt sich bekanntlich nicht nur aus wissenschaftlichem Wissen und bestimmtem Fachwissen zusammen, sondern es besteht auch aus beruflichem Routinewissen, lokalem Organisationswissen und intuitiven Wissensformen. Obwohl die Frage, aus welchen Anteilen das Wissen der Berufskultur (Sinnbezirke) besteht, nur schwer beantwortet werden kann, sind die Referenzen des Berufswissens relativ einfach zu bestimmen: Sie weisen Fach-, Methoden-, Interaktionsbezüge auf, wobei jede dieser Referenzen wiederum spezifische moralische Konnotationen besitzt" (Nittel 2002, S. 31).

Dewe/Ferchhoff/Radtke haben 1992 Professionswissen als einen eigenständigen Mischtypus des Wissens bezeichnet *zwischen* dem praktischem Handlungswissen bzw. dem Berufswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teile, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliege (vgl. Dewe u. a. 1992, S. 78ff.). Die neuere Wissens-Verwendungsforschung allerdings habe das Professionswissen kategorial als Bestandteil des praktischen Handlungswissens verortet, so die Autoren weiter.

> „Wenn aber das Professionswissen kategorial auf der Seite der Praxis angesiedelt wird (vgl. auch Bromme ...), stellt sich dann die Frage nach dem praxisinternen Verhältnis

> von Entscheidungs- und Begründungswissen (vgl. Calderhead ...). Zu untersuchen wäre, ob die Entscheidung zu einer Handlung und Begründungen für die gleiche Handlung aus demselben Wissenshaushalt stammen, ob jeweils derselbe Typ Wissen verwendet wird, oder, wenn nein, wie die verschiedenen Wissenstypen intern in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob das wissenschaftliche Wissen als nachträgliche Begründung in der Praxis tauglich ist oder wie die Differenz zwischen wissenschaftlichem Erklärungswissen, praktischem Begründungswissen und praktischem Entscheidungswissen zu ziehen ist. Angesichts solcher Fragen erscheint die Figur des Professionellen als die black box der Relationierung und Kontrastierung handlungstheoretisch ausdifferenzierter Wissenstypen, in die es hineinzublicken gilt" (Dewe u. a. 1992, S. 83).

Zumindest in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist dieser Einblick m. W. bisher empirisch systematisch kaum erfolgt. Die theoretische Differenzierung der Wissenstypen bzw. -arten erfolgt daher vor allem auf der Ebene logischer Beweisführung und Plausibilität. Die Verortung des Professionswissens unter das berufliche Handlungswissen durch die sozialwissenschaftliche Wissens-Verwendungsforschung geschah m. E. nicht im Rahmen berufssoziologischer oder professionstheoretischer Forschung und auch nicht professionstheoretisch motiviert. Die Verwendung professionstheoretischer Begriffe geschah denn auch wenig differenziert, was beispielsweise daran deutlich wird, dass sozialwissenschaftlich ausgebildete Berufstätige allein auf Grund ihrer Ausbildung bereits als „Professionelle" bezeichnet werden. Es ist daher nur folgerichtig, wenn das von diesen nachweislich verwendete Wissen dann als „Professionswissen" bezeichnet wird – ein Gemisch aus wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handlungswissen/Berufswissen – das vor allem ersteres in seiner ursprünglichen Gestalt oft nur noch ahnen lässt.

Das *professionelle Handeln* beruht nach weitgehend übereinstimmender professionstheoretischer Annahme u. a. auf einer *doppelten* Wissensbasis, die es – je nach theoretischer Position – zu vermitteln, zu relationieren oder zu kontrastieren gilt, keineswegs aber zu *verschmelzen* und damit der jeweiligen Logiken und Eigenheiten zu berauben. Findet jedoch eine Verschmelzung statt, wie sie die sozialwissenschaftliche Wissens-Verwendungsforschung beobachtete, dürfte dabei das wissenschaftliche Wissen sein Geltungskriterium „Wahrheit" verlieren und dem Geltungskriterium „Angemessenheit" bzw. „Brauchbarkeit" des beruflichen Handlungswissens/Berufswissens subsumiert werden, denn professionelles Handeln findet in außerwissenschaftlichen Organisationskontexten mit eigener Handlungslogik statt.

Geht man also von einer Verschmelzung beider Wissensarten aus, ist es logisch, das Professionswissen dem beruflichen Handlungswissen/Berufswissen zu subsumieren, denn offenbar gelangt nur soviel wissenschaftliches Wissen unter dem faktischen Primat der beruflichen Praxis zur Verwendung, wie deren Logik dienlich ist; es wird nach dem Kriterium der Angemessenheit und Brauchbarkeit angepasst. Anders ausgedrückt: wie viel und welches wissenschaftliche Wissen im beruflichen Handeln „zum Zuge kommt", bemisst sich außer nach dessen individueller Verfügbarkeit durch den Handelnden selbst (Gewusst-Werden) vermutlich stärker und öfter nach Kriterien von Brauchbarkeit und Nützlichkeit als nach Kriterien von (möglicherweise erfolgsgefährdender oder verstörender) Wahrheit. Die Wissens-Verwendungsforschung hat die Empirie der Verwendung wissenschaftlichen Wissens erfasst, allerdings noch keine professionelle Praxis beschrieben, weil damit die Relationierung differenter Wissensformen, die professionstheoretisch im professionellen Handeln geschieht, zugunsten der Subsumtion der einen unter die andere aufgelöst worden ist.

Derartiges „Professionswissen" wäre so die gar nicht mehr „widersprüchliche Einheit" (Oevermann) von wissenschaftlichem und beruflichem Wissen unter dem Primat des letzteren und damit Wissen, das nicht eigentlich eine Ressource *professionellen*, sondern „lediglich" *beruflichen* Handelns ausmachte. Wenn man mit „Professionswissen" als eigenständiger Wissenskategorie operiert, dann erscheint dessen Verortung durch Dewe/Ferchhoff/Radtke als „Zwischen-Wissen" professionstheoretisch zumindest logisch. Denn als Unterkategorie des beruflichen Handlungswissens entfiele – wie ausgeführt – die Verpflichtung des Professionswissens auf die Urteilsform „Wahrheit" des Wissenschaftswissens, wodurch allein die Urteilsform „Angemessenheit" das Professionswissen orientierte. Die Doppelverpflichtung professionellen Handelns auf beide Urteilsformen verleiht diesem jedoch vor allem anderen seinen professionellen Charakter.

Die neuere Forschung zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im beruflichen Handeln entsprechend Ausgebildeter zeigt empirisch, dass bis zur Beinahe-Unkenntlichkeit „übersetztes" wissenschaftliches Wissen in berufliche Handlungsbeschreibungen, -entscheidungen und -begründungen eingeht und sich mit beruflichen Handlungswissen bewusst oder unbewusst vermischt. Diese Befunde scheinen eher gewon-

nenes berufliches Handlungswissen zu dokumentieren, nicht aber Professionswissen, das professionstheoretischen Kriterien standhielte.

Doch auch die Zuordnung des Professionswissens durch Dewe/Ferchhoff/Radtke als Wissen *zwischen* Wissenschaftswissen und beruflichem Handlungswissen bleibt bei näherer Betrachtung inhaltsleer und wenig überzeugend, weil nicht ersichtlich wird, dass das Professionswissen eigenständige Merkmale aufwiese, die nicht von seinen beiden „Zuflüssen" gespeist würden. „Professionswissen" scheint deshalb allenfalls als zusammenfassender, als Sammelbegriff geeignet zu sein. Im Unterschied zu dieser Position beschreibt Nittel Professionswissen als

> „die disparate Einheit von Alltagswissensbeständen und wissenschaftlichem Wissen (-); es besteht also aus den Bestandteilen beider Wissensbereiche, ohne so etwas wie eine Schnittmenge oder einen kleinsten gemeinsamen Nenner 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 von 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" (Nittel 2000, S. 82).

Bedenkt man, dass a) Nittel hier Alltagswissen und berufliches Handlungswissen vermischt und nicht, wie es nach dem Stand der professionstheoretischen Diskussion geboten wäre, differenziert, dass b) offen bleibt, was „souveräner Umgang" und „produktive Nutzung" der unterschiedlichen Wissensformen konkret bedeuten bzw. woran sich beides bemessen sollte, dass c) die unterschiedlichen Wissensformen ihre Eigenart behalten sollen und die neue Wissensform „Professionswissen" sich sowohl durch deren Relationierung, wie auch durch deren gleichzeitige Konstruktion und Rekonstruktion konstituiert, dann entsteht in der Tat ein schwer verständliches „kognitives Rauschen", in dem nicht

mehr wahrnehmbar wird, was unter „Professionswissen" eigentlich verstanden wird.

Mir scheint, dass die Kategorie des Professionswissens sich eignet als die zusammenfassende Beschreibung der Gesamtheit desjenigen Wissens, über das Professionelle verfügen müssen, wenn sie professionell handeln wollen bzw. können sollen. Im Falle einer Profession von Erwachsenenbildner/inne/n ist dies zum einen wissenschaftliches Wissen, wie etwa in Kapitel 6.1.3 beschrieben und begründet, und berufliches Wissen, wie etwa in Kapitel 6.1.4 beschrieben und begründet. Wissen allein konstituiert jedoch noch keine Kompetenz für professionelles Handeln. Hierzu bedarf es auch des Könnens.

6.2 Können

Können als eigenständige Handlungsressource neben den differenten Wissensformen zu verstehen, scheint noch immer relativ unüblich zu sein. Und obwohl die Paarbildung der Begriffe „Wissen und Können" überaus gebräuchlich ist, unterblieb erstaunlicherweise die Herausarbeitung ihrer Differenz bis heute weitestgehend. Dies belegt auch die Recherche von Rahn über Ergebnisse der Erforschung des pädagogischen Professionswissens, vornehmlich von Lehrern. Im Hinblick auf die künftige Erforschung des professionellen Wissens in der Erwachsenenbildung wünscht sie,

> „theoretisch wie methodisch stärker auf den Unterschied von Wissen und Können zu achten. Unter dem Gesichtspunkt der Reichweite ‚verbaler Daten' für die Wissensforschung bedeutet dies dann, dass diese umso geringer ausfällt, je mehr es in der formulierten Forschungsfrage um den Anteil des Könnens am beruflichen Handeln geht. Über diese methodische Konsequenz der *Differenz* von Wissen und Können hinaus belegt die Diskussion, dass die Frage nach dem professionellen Wissen in der Erwachsenenbildung gleich in mehrfacher Hinsicht zu grob gestellt ist, um empirisch handhabbar zu sein" (Rahn 2002, S. 160).

Der unauflösbare Zusammenhang zwischen Wissen und Können hat also bisher auch theoretisch dessen Grenzen eher unbestimmt gelassen. Wohl ging man davon aus, dass Wissen *vor* Können stehen muss, dass also Wissen gegenüber dem Können eine dienende Funktion hat, vertraute im übrigen aber theoretisch wie praktisch darauf, etwa in der Hochschulausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n, die ja dem eigenen Anspruch nach berufsqualifizierenden Charakter haben soll, dass das

Können sich auf der Basis des Wissens gewissermaßen von selbst entwickelt. Das gilt auch z. T. für wissenschaftliches Können (Methodologie, wissenschaftlichen Anforderungen genügendes Recherchieren, Schreiben, Argumentieren, begründetes Urteilen und Schlussfolgern).

Erst mit dem Beginn der Bildungsreform Ende der 1960er Jahre traten Wissen und Können im Kontext der Hochschulausbildung allmählich ins Bewusstsein verantwortlicher Planer/innen, und zwar als differente Fähigkeits-Dimensionen von beruflicher Handlungs-Kompetenz – eine überflüssige Doppelung, denn Kompetenz gilt gemeinhin als Handlungs-Vermögen –, die sich keineswegs „automatisch" entsprechen müssen, wie sich jederzeit empirisch beobachten lässt.

Wenn, wie die seither wachsende Einsicht lautet, die Verfügung über umfassendes wissenschaftliches Wissen allein noch keine berufliche Handlungsfähigkeit und berufliches Können im Sinne nachweislicher und wiederholbarer Leistung hervorbringt, diese jedoch auch als Ausbildungsziele wissenschaftlicher Studiengänge von vielen Seiten gefordert werden, dann kann wissenschaftliche Ausbildung fortan nicht mehr nur in der Vermittlung und Aneignung wissenschaftlichen Wissens und Könnens allein bestehen, sondern es müssen beispielsweise durch ausbildungsintegrierte Praktika auch Möglichkeiten zum Kennenlernen und zur Einübung praktischer Fähigkeiten im Sinne beruflichen Leistungsvermögens gegeben werden, die etwa auch die Vertiefung und Übung allgemeiner Fähigkeiten ermöglichen wie die zur Kommunikation und Interaktion, zur Entscheidung und zur Distanz. Der Stellenwert des Praktikums als wichtiger Voraussetzung für die Überprüfung berufspraktischer Neigung und Eignung durch Studierende und als Nachweis erster berufspraktischer Erfahrungen für potenzielle Arbeit- und Auftraggeber einerseits sowie als Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit andererseits ist seither kontinuierlich gestiegen – zuletzt etwa erkennbar an der Einführung von Praktika in der Lehrer/innen-Ausbildung und selbst in Magister-Studiengängen, die traditionell auf Vermittlung und Aneignung wissenschaftlichen Wissens ohne direkten beruflichen Handlungsbezug und Handlungs-Einübung orientiert sind. Doch so wie „Handeln als solches nicht klug macht" (Kade 1990, S. 44), wenn es ohne wissensbasierte Reflexion erfolgt, macht Wissen ohne Handeln offenbar nicht kompetent, weil es aus sich selbst heraus keine Handlungsfähigkeit erzeugt, sondern bestenfalls Handlungsdispositionen.

Kompetentes berufliches Handeln beruht also neben Wissen verschiedener Arten auf spezifischem Können, das seinerseits auf Voraussetzungen basiert. Fuhr zeigte 1991 auf, dass für dessen Genese zwei weitere Elemente erforderlich zu sein scheinen: Natürliche bzw. persönliche Voraussetzungen wie Begabungen, Haltungen, Eigenschaften einerseits und Einübung bzw. Routine andererseits (vgl. Fuhr 1991, S. 15). Dies gilt möglicherweise für jegliches berufliches Können; für professionelles (erwachsenen-)pädagogisches Können, das sich in der gelingenden didaktischen Unterstützung des Lernens und der Bildung von Personen erweist, scheint es jedoch auch deshalb bedeutsam zu sein, weil dieses kaum ohne gewisse persönliche Eigenschaften und Haltungen wie Offenheit, Freundlichkeit, Humanität, Authentizität, Empathie, Humor, Flexibilität und Verlässlichkeit und längere Handlungs-Einübung vorstellbar ist. „Eine bestimmte Natur" sei die Voraussetzung für die Möglichkeit des Erwerbs von pädagogischem Geschick, schreibt Fuhr in Auseinandersetzung mit E. Spranger, G. Kerschensteiner und E. Erikson zur Frage der natürlichen Voraussetzungen, die jemand für pädagogische Tätigkeiten mitzubringen habe, „weil pädagogisches Handeln nicht in methodisch-planbares Handeln aufgehen kann und eine derart verstandene Technologisierung des Bildungsprozesses auch gar nicht wünschenswert ist" (ebd., S. 147).

Auch die Herstellung von Lehr-Lern-Materialen und Lernsoftware gelingt nach meiner Beobachtung und Erfahrung weniger gut, wenn trotz vorhandenen Wissens die adäquate Einfühlung in zu erwartende Persönlichkeitsstrukturen, Lernvoraussetzungen, Vorstellungs- und Lebenswelten der Adressaten und dementsprechend eigene didaktische Erfahrungen fehlen. Halten E. Spranger und H. von Hentig die liebevolle geistige Einstellung zu Kindern für wichtig, ist eine solche Einstellung für Fuhr im Hinblick auf erwachsene Lernende allerdings weniger bedeutsam, weil hier eher vertragsbasierte oder doch ähnliche Beziehungen bestünden, die durch Sachlichkeit, Spezifität und eine eher universalistische Bewertung des anderen geprägt seien. Da aber auch in der Erwachsenenbildung personale Faktoren eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielten, sei es berechtigt darauf zu achten, dass auch Erwachsenenbildner/innen ein gewisses Maß an pädagogischem Talent und Liebe zu ihrem Beruf besäßen, da man damit rechnen müsse, dass „unpädagogische Naturen" im Durchschnitt zu schlechteren Erwachsenenbildner/innen würden und viele ihre Berufswahl später bereuten (vgl. ebd., S. 148).

Zu fragen wäre allerdings – was Fuhr nicht tut – woran/womit die persönliche erwachsenenpädagogische Eignung angesichts des didaktischen beruflichen Handlungsspektrums festzustellen wäre, zumal diese nicht nur auf die direkte personale Beziehung zu lernenden Erwachsenen beschränkt sein dürfte. Trotz dieser leider auch hier offen bleibenden Frage ist es möglicherweise sinnvoll, neben einer Begabung für didaktische Verständigung und Vermittlung ein mehr als durchschnittliches Interesse an Lernen und Bildung als individuellem und gesellschaftlichem Geschehen vorauszusetzen sowie eine mehr als durchschnittliche Fähigkeit zu Empathie und soziologischer und politischer Phantasie.

Die von Fuhr genannte zweite Voraussetzung beruflichen Könnens, Einübung/Training und Routine, ist im Wesentlichen erst im Laufe des beruflichen Handelns selbst gegeben. Praktische Simulationen und Praktika während einer wissenschaftlichen Ausbildung sind hier zwar wichtige „Bausteine", können jedoch die durch längere berufliche Praxis erst mögliche Einübung nicht ersetzen. Beobachtbares berufliches Können kann daher immer auch als ein Ergebnis praktischen beruflichen Handelns über einen gewissen Zeitraum verstanden werden. Allerdings ist auch festzuhalten, dass „nicht jede Tätigkeitsroutine Expertise ausdrückt, aber jede Expertise zumeist langjährige Tätigkeitserfahrung voraussetzt" (Rahn 2002, S. 161).

Damit die Einübung in berufliche Handlungsmuster professionelles Können fördert und Handlungsroutine nicht zur handlungsinadäquaten Erstarrung in immer gleichförmigere Bearbeitungsmuster gerät – was mit professionellem Handeln unvereinbar wäre – ist die Beobachtung, Begleitung und Rückmeldung kompetenter, über ein ähnliches Maß an Expertise verfügender Berufskollegen zwingend notwendig, weil nur so die für professionelles Können unerlässliche Reflexivität im beruflichen Handeln gewährleistet und berufliche Weiterentwicklung möglich erscheint. Ältere Professionen haben wohl nicht zuletzt aus diesen Gründen längere Berufseingangsphasen mit kollegialer Supervision und begrenzter Eigenverantwortung für das berufliche Handeln des Berufsanfängers fest institutionalisiert, wie z. B. den „Arzt im Praktikum", Assistenztätigkeiten und Referendariate.

Professionelles Können kann also alles in allem verstanden werden als die Fähigkeit einer Person zur Ausführung bestimmter Handlungen, die

Beherrschung wesentlicher professioneller Handlungsfiguren und des je eigenen professionellen Handlungstypus sowie die Verfügung über bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen, die eine längere Einübung unter kollegialer Begleitung und Kontrolle verlangt. Wissen und Können bilden zusammen die wesentliche Substanz von Kompetenz im Sinne des Leistungsvermögens einer Person. Erst in „der Güte der Performanz" und in der „sozialen Anerkennung" (vgl. ebd.) erweist sich Können allerdings tatsächlich.

Professionelles Können als besonderes, auf allgemeinem und beruflichem Können aufbauendes, kann als eine entscheidende Voraussetzung von Professionalität als der Qualität professionellen Handelns verstanden werden. Es schlösse ein

1. die souveräne Beherrschung zentraler professioneller Handlungsfiguren, z. B.
   - des Diagnostizierens von Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten,
   - der Untersuchung und Ermittlung von Lern- und Bildungsinteressen,
   - der curricularen Planung von Lern- und Bildungs-Programmen, Veranstaltungen und -Prozessen,
   - der direkten didaktischen Ermöglichung des Lernens und der Bildung Erwachsener durch Lehren, Anleiten, Moderieren, Beraten, Begleiten sowie durch räumliche, zeitliche und personelle Arrangements,
   - der indirekten didaktischen Ermöglichung des Lernen und der Bildung Erwachsener durch die Herstellung didaktischer Materialen und Medien,
   - der Beurteilung didaktischen Handelns und des Lernhandelns,

2. die Fähigkeit, im didaktischen Handeln individuelle und gesellschaftliche Interessen an Lernen und Bildung Erwachsener sowie relevantes wissenschaftliches und berufliches Wissen und Können so zueinander in Relation zu setzen, dass die jeweiligen Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener bei deren eigener Mitwirkung gelingen und Bildung entsteht.

6.3 Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis

Für das Entstehen professioneller erwachsenenbildnerischer Handlungs-Qualität (= Erwachsenenbildungs-Professionalität) erscheint – neben den wichtigsten Voraussetzungen des Wissens und Könnens – auch ein Bewusstsein von der beruflichen Handlungs-Aufgabe, der Art des beruflichen Handelns und den daraus resultierenden beruflichen Rollen notwendig. Professionelle sollten fähig sein zur Explikation ihres Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnisses, denn die Verbalisierung schafft erst die Voraussetzung für dessen Reflexion. Zu Recht kann erwartet werden, dass der professionell Handelnde nicht nur weiß, worin seine Aufgabe, die Art seines Handelns und seine Rolle besteht, sondern dass er sie auch zu erklären vermag und notfalls von anderen Aufgaben, Handlungsarten und Rollen abzugrenzen weiß. Bedeutsam ist dies zunächst für den professionell Handelnden selbst und seine Profession, denn ein klares Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis steckt den Rahmen des Handelns ab, ermöglicht das Erkennen von Grenzüberschreitungen bzw. Übergriffen, trägt zur Handlungs-Profilierung bei und damit schließlich zu der gesellschaftlichen Anerkennung, auf die Professionelle zumindest mittelfristig in ihrem Handeln angewiesen sind (Erteilung von Mandat und Lizenz). Professionelle sollten auch nach außen ihre Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnisse kommunizieren können – eine Anforderung, mit der sie sich sowohl im Austausch mit Arbeitskolleg/inn/en, als auch gelegentlich in der Kommunikation mit ihrer Klientel, mit Arbeit-, Auftrag- oder Geldgebern oder einer kritischen Öffentlichkeit konfrontiert sehen.

Die Aufgabe professionell handelnder Erwachsenenbildner/innen besteht nach dem in dieser Studie entwickelten professionstheoretischen Verständnis in der Leistung eines professionellen *didaktischen* Beitrags zum Lernen und zur Bildung Erwachsener und damit zugleich zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung. Professionelle Erwachsenenbildner/innen sind didaktisch handelnde Erwachsenenbildner/innen; sofern sie auch nicht-didaktische Aufgaben wahrnehmen, tun sie dies als Experten. So stellen etwa das Leiten einer Abteilung, einer Einrichtung oder eines Unternehmens und die damit verbundenen Management-Tätigkeit organisations- und nicht personenbezogene betriebswirtschaftliche Arbeit dar, die relativ unabhängig vom Zweck und der Art der Beschäftigungsinstitution den Handlungsreferenzen Effizienz, Wirt-

schaftlichkeit, Gewinn und Macht verpflichtet ist, während für professionelle didaktische Arbeit individuelle und gesellschaftliche Lern- und Bildungsinteressen wesentliche Handlungsreferenzen darstellen.

Die professionelle Handlungs-Art von Erwachsenenbildner/inne/n lässt sich sowohl vom Expertenhandeln in der Erwachsenenbildung als auch von anderen personenbezogenen Handlungsarten hinreichend unterscheiden: Sie besteht in der didaktischen Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener, häufig, aber nicht notwendigerweise, in direkter Kooperation mit diesen. Zum Handlungsverständnis des professionellen Erwachsenenbildners gehört nicht nur das Wissen um die professionellen Handlungsreferenzen und die wichtigsten didaktischen Handlungsfiguren, etwa des Diagnostizierens, Planens, Lehrens, Moderierens, Beratens, Produzierens (von Lehr-Lern-Materialien und -Medien) und Evaluierens, sondern auch um deren Funktion im didaktischen Handeln. Der professionelle Handlungstypus des Relationierens von individuellen und gesellschaftlichen Interessen am Lernen und an der Bildung Erwachsener sowie von wissenschaftlichem und beruflichem Wissen und Können sollte professionell handelnden Erwachsenenbildner/innen ebenso bewusst sein wie die Elemente der professionellen erwachsenenbildnerischen Handlungsstruktur (Rollenhandeln, Asymmetrie, Repräsentanz verschiedener Interessen und Belange) sowie typische Merkmale professionellen Handelns (Interaktions-Prominenz, begrenzte Planbarkeit, begrenzte Kontrollierbarkeit).

Schließlich gehört zum professionellen erwachsenenbildnerischen Handlungsverständnis eine artikulationsfähige Vorstellung von der Qualität des Handelns (= Professionalität, gelingende didaktische Relationierung verschiedener Interessen und verschiedener Wissensarten) und vom Handlungserfolg (gelingende Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener). Das Verständnis der eigenen beruflichen Rolle – und komplementär dazu der Rolle der Klientel – erscheint als Voraussetzung professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns schließlich von ebenfalls großer Bedeutung zu sein, weil Rollenunklarheit oder gar Rollendiffusion dessen Qualität entscheidend beeinträchtigen und schlimmstenfalls Handlungserfolge verhindern können. Da die Tätigkeit professioneller Erwachsenenbildner/innen eine dienende Funktion hat, weil sie durch eine didaktische Leistung helfen soll, Lernen und Bildung Erwachsener zu ermöglichen, lässt sich die professionelle Rolle von Erwachsenenbildner/inne/n als

Lernhelfer/in oder Bildungs-Dienstleistende/r beschreiben. Die dazu komplementäre Rolle ist die von lernenden bzw. sich bildenden Erwachsenen, von Telnehmenden (an Lehr-Lern-Prozessen/Veranstaltungen).

Das hier – als eine wichtige Voraussetzung professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns – nur grob skizzierte Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis professioneller Erwachsenenbildner/innen und damit von Erwachsenenbildungs-Professionalität muss ebenso wie das wissenschaftliche und teilweise berufliche Wissen und Können in der berufsvorbereitenden Ausbildung erworben und reflektiert werden. Hier ist dafür, im Gegensatz zum Berufsleben, nicht nur der notwendige Zeit-Raum gegeben, sondern zugleich ein relativ unabhängiger, von Macht- und Verwertungsinteressen künftiger Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber freier „Denk-, Lern- und Reflexions-Raum".

6.4 Handlungsethos

Die Notwendigkeit eines Handlungsethos von Erwachsenenbildner/inne/n mit professionellem Anspruch ergibt sich zunächst aus deren Handlungsaufgabe, einen didaktischen Beitrag zur Bildung Erwachsener zu leisten, weil damit unvermeidlich die Beeinflussung des Denkens und Fühlens sowie von Werthaltungen und Verhaltensweisen von Personen verbunden ist, die sich nicht ethisch beliebig oder unkontrolliert vollziehen sollte. Didaktisch auf professionelle Art handelnde Erwachsenenbildner/innen haben nicht nur verschiedene, teilweise widersprüchliche Interessen an Lernen und Bildung in Relation zueinander zu setzen, sie sind auch gleichzeitig verschiedenen Wissens- und Könnens-Arten und deren jeweiligen Bewertungs- und Handlungslogiken verpflichtet. Darin besteht die nicht zuletzt ethisch anspruchsvolle Komplexität des professionellen Handelns, die allerdings vielfältigen „Versuchungen" ausgesetzt ist, sie in der einen oder anderen Weise zu unterschreiten. Denn es gilt ja nicht nur, die Belange der Elemente der professionellen Handlungsstruktur auch ethisch vertretbar zu berücksichtigen, sondern auch, die asymmetrische Handlungssituation und die erschwerte Kontrollierbarkeit professionellen Handelns sowie die für professionelles Handeln notwendige Handlungsautonomie nicht zu missbrauchen. Schließlich stellt die Art des professionellen Handlungserfolgs dann eine ethische Herausforderung dar, wenn professionelle Arbeit nicht entsprechend ihrer qualitativen und ethischen Komplexität honoriert wird.

Das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen als Zeichen professionellen Handlungserfolgs ist oft nicht ohne weiteres für die Beteiligten oder Betroffenen wahrnehmbar, weil es sich meist wenig spektakulär vollzieht bzw. erst mit zeitlichem Verzug außerhalb professionell unterstützter Lern- und Bildungsprozesse erweist. Weil so aber die aus offensichtlichen Handlungserfolgen resultierende unmittelbare Befriedigung für professionell arbeitende Erwachsenenbildner/innen ein eher seltenes Phänomen im beruflichen Alltag darstellt, besteht die Gefahr, die Handlungserfolge nicht in anstrengenden, notwendigerweise oft auch zeitweilig frustrierenden, aber letztlich gelingenden Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener zu suchen, sondern in leichter erreichbaren Möglichkeiten, wie etwa in der Anerkennung für nicht-professionelle Verhaltensweisen oder Attribute, Macht usw. oder darin, die anspruchsvolle Handlungsaufgabe des professionellen didaktischen Handelns bewusst oder unbewusst „umzudefinieren" in leichtere, offensichtlicher Erfolg versprechende Aufgaben.

Damit die angedeuteten Versuchungen und Gefahren rechtzeitig erkannt und ihnen gegebenenfalls widerstanden werden kann, sollten die Reflexion möglicher handlungsethischer Standards und die Entwicklung eines individuellen professionellen Handlungsethos bereits Teil der berufsvorbereitenden Ausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n sein und als eine notwendige Voraussetzung professionellen Handelns begriffen werden. R. Arnold schlug 1991 sogar vor, die Ausbildung von Erwachsenenpädagogen insgesamt als „moralischen Sozialisationsprozess" zu gestalten, damit sich auf diese Weise eine „professionelle ethische Leitorientierung" entwickeln könne (vgl. Arnold 1991, S. 22ff.). In jedem Fall scheint die Hochschulausbildung von künftigen Erwachsenenbildner/inne/n ein geeigneter Zeit-Raum zu sein, deren ethische Handlungsmaximen, Haltungen und Verhaltensweisen zu thematisieren und zu reflektieren; nicht jedoch dürfte eine „wissenschaftlich" beglaubigte oder gar verbindlich gesetzte materiale Handlungsethik im Sinne moralischer Handlungsregeln entwickelt und vermittelt werden, weil damit nicht nur wissenschaftliche, sondern auch hochschuldidaktische Grenzen überschritten würden.

Wissenschaftlich angeleitete ethische Reflexion müsste vorhandene oder historisch bedeutsame ethische Vorstellungen und Haltungen zum Gegenstand haben, beispielsweise die mit professionellem Bildungs-Han-

deln unvereinbare Handlungsfigur des Missionierens, die bis zum Ende des vergangenen Jahrhunderts als politische Missionierung in der institutionalisierten Erwachsenenbildung weit verbreitet war. Jede missionarische, propagandistische oder manipulierende Überzeugungs- und Vereinnahmungstätigkeit sollte thematisiert werden als im Widerspruch zu einer – in demokratischen und aufgeklärten Gesellschaften notwendig wertepluralen – die Selbstbestimmung sich bildender Erwachsenen respektierenden didaktischen Arbeit stehend. Kritisch zur Sprache kommen müsste auch das ethisch fragwürdige „patronale Verhältnis" (Schulenberg 1980, S. 65) mancher Professioneller zu ihrer Klientel, das in der veranstalteten Erwachsenenbildung etwa in einem vereinnahmenden Sprachgestus, einer Erwachsenen unangemessenen Fürsorglichkeit oder überflüssigen Verantwortlichkeit gegenüber Teilnehmenden zum Ausdruck kommen kann und den Erwachsenenstatus und die Selbstverantwortlichkeit der Klientel verletzt.

H. Dräger (vgl. 1999, S. 20ff.) ordnet derartige Verhaltensweisen und Haltungen einer „advokatorischen Ethik" zu, geprägt durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die sich als Anwalt für die nachwachsende Generation verstanden habe. Der Jugend mangele es in dieser Sicht noch an Kompetenz für ihre eigene Autonomie, weshalb die Pädagogik so lange Verantwortung für sie übernehmen müsse, bis sie Mündigkeit erreicht habe. Diesem „pädagogischen Paradigma" habe auch die anwaltliche Haltung gegenüber dem Volk durch die Volksbildung bis zum Ende der Weimarer Republik entsprochen, und sie sei im Postulat der emanzipativen Bildung durch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung der 1970er Jahre mit ihrem „linken Patriarchalismus" fortgeführt worden. Auch der daraus folgende „Klientelismus" der 1980er Jahre sei dem „pädagogischen Paradigma" verpflichtet gewesen. „Die Teilnehmerorientierung, die in Verantwortung gegenüber der Klientel und in normativer Intention gegenüber dem Bildungsziel und Bildungsideal entfaltet ist und praktiziert wird, rekonstruiert den pädagogischen Bezug mit der ihm notwendig koordinierten advokatorischen Ethik auf der Ebene der Erwachsenenbildung" (ebd., S. 26).

Dagegen könnte kritisch eingewendet werden, dass das didaktische und zugleich ethisch relevante Prinzip der „Teilnehmerorientierung" normative Bildungsziele und Bildungsideale erheblich relativiert zugunsten subjektiver (Lern-)bedürfnisse, ja sogar mitunter die Gefahr mit sich bringt,

diese gegenüber anderen Erfordernissen von Lern- und Bildungsprozessen zu verabsolutieren. Doch anscheinend hält Dräger *jede* Form angebotsorientierter, didaktisch geplanter und veranstalteter Erwachsenenbildung für einen Ausdruck advokatorisch wahrgenommener Verantwortung und empfiehlt die radikale didaktische Beschränkung auf die Befriedigung der Bildungsnachfrage Erwachsener. Dies allerdings käme m. E. einem Verzicht auf die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung für die Gestaltung der Bildung Erwachsener gleich. Fragen der gesellschaftlichen Relevanz von Bildungsinteressen, -zielen und -inhalten könnten dann allenfalls noch subjektiv gestellt, aber kaum noch öffentlich belangvoll diskutiert, geschweige denn durch bewusste gesellschaftliche Handlungsformen beeinflusst werden. Dies allerdings scheint mir nicht zuletzt unter ethischen Gesichtspunkten fragwürdig zu sein. Die humanistische und politische Vorstellung von der möglichst umfassenden Bildung aller aufzugeben zugunsten des Mechanismus der Nachfrage-Befriedigung hieße m. E. einer liberalistischen Vorstellung von Selbstbestimmung und Selbststeuerung zu folgen, die de facto die auf Grund der bestehenden sozialen und ökonomischen Ungleichheit Bildungs-Begünstigten noch mehr begünstigte und diese Verhältnisse festschriebe. Selbst im Hinblick auf rein ökonomisch begründete Fort- und Weiterbildung Erwachsener führte die radikal-liberale Forderung Drägers zu deren m. E. politisch verantwortungslosen Nicht-Gestaltung. Ethische Mindeststandards, die von den bildungsinteressierten gesellschaftlichen Kräften, vor allem von professionellen Erwachsenenbildner/inne/n selbst noch zu entwickeln wären, könnten allerdings dazu beitragen, die veranstaltete Bildung Erwachsener sozial gerechter, humaner und demokratischer zu gestalten und böten den didaktisch Handelnden eine wenigstens minimale ethische Orientierung.

Zu Beginn der 1990er Jahre hat die Dachorganisation der US-amerikanischen Erwachsenenbildungsverbände und -institutionen, die „Coalition of Adult Education Organisations (CAEO)“ in Washington/DC für ihre Mitglieder einen Ethik-Kodex entwickelt (vgl. Schmidt/Siebert 1994, S. 36f.), der sich auf das Verhalten und Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n im Umgang mit Adressat/innen und Teilnehmenden, gegenüber ihren Arbeit- und Auftraggebern und auf das eigene berufliche Verhalten bezieht, insbesondere das in Lehr-Lern-Situationen. Stark zusammengefasst appelliert dieser Kodex daran,

- Teilnehmende an organisierten Lehr-Lernprozessen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen und -erwartungen zu rekrutieren,
- Lehr-Lern-Veranstaltungen nicht für fremde Zwecke zu nutzen, z. B. Werbung,
- Sorgfalt, Redlichkeit und Fairness walten zu lassen,
- Menschenwürde, Demokratie und Meinungsfreiheit zu beachten,
- sich ständig um die eigene Fortbildung zu bemühen.

Ein 2001 in Deutschland veröffentlichter ethischer Berufskodex des „Forums Werteorientierung in der Weiterbildung", eines Zusammenschlusses von elf Verbänden und Arbeitsgemeinschaften, in denen vor allem freiberuflich in der beruflichen Weiterbildung tätige Erwachsenenbildner/innen organisiert sind, fordert, „dass professionelle Weiterbildende ihre Arbeit in Übereinstimmung mit beruflichen Qualitätsstandards und in persönlicher Integrität ausüben. Die beteiligten Weiterbildungsorganisationen fördern auf diese Weise den offenen und vertrauensvollen Umgang aller am Markt Beteiligten, schützen die Entwicklung des Berufsstandes und weisen auf die Verantwortung und Verpflichtung des Berufsstandes gegenüber der Gesellschaft hin" (Frankfurter Rundschau, 23.6.2001, S. A 84). In insgesamt sechs Artikeln äußert sich der Berufskodex

- zum Menschenbild in der Weiterbildung,
- zum Selbstverständnis der Weiterbildner/innen,
- zum Verhältnis der Weiterbildner/innen zu den Teilnehmenden,
- zum Verhältnis zwischen Anbieter und Nachfrager/Auftraggeber,
- zum Verhältnis der Weiterbildenden untereinander und
- zum Verhältnis von Weiterbildner/innen zu ihrem Berufsstand.

Die ebd. beschriebenen ethischen Sichtweisen und Selbstverpflichtungen schließen die im amerikanischen Kodex genannten handlungsethischen Anforderungen im wesentlichen ein und gehen in mancher Hinsicht über sie hinaus, indem sie etwa die Verantwortung der Weiterbildenden für ihr eigenes Handeln nicht nur gegenüber Teilnehmenden und Arbeit-/Auftraggebern, sondern auch gegenüber den eigenen Berufskolleg/inn/en und der Gesellschaft hervorheben und konkretisieren. Die Selbstverpflichtung professionell handelnder Erwachsenenbildner/innen auf die Beachtung solcher oder ähnlicher, gemeinsam definierter,

immer wieder neu zu reflektierender ethischer Handlungsstandards ist m. E. eine Voraussetzung der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität. Eine solche Selbstverpflichtung ist auf Dauer jedoch nur wirksam, wenn auch deren Kontrolle sichergestellt wird, etwa durch einen Berufsverband von Erwachsenenbildner/inne/n.

6.5 Strukturelle und soziale Voraussetzungen: Relative Handlungsautonomie und Organisation beruflicher Interessen

Während die bisher beschriebenen Voraussetzungen der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität in der Person der/des professionell Handelnden liegen, sind die beiden im Folgenden zu beschreibenden Voraussetzungen eher struktureller und sozialer Natur (vgl. auch Übersicht 6). Relative Handlungsautonomie bzw. Handlungsfreiheit und die Organisation beruflicher Interessen von professionell arbeitenden Erwachsenenbildner/innen bedingen sich gewissermaßen gegenseitig: Die eine ist notwendig, um ein Mindestmaß an Unabhängigkeit von den Interessen und Bewertungen des Handelns durch die Klientel einerseits und die Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber andererseits bei der Wahrnehmung der Handlungsaufgabe gewährleisten zu können; die andere ist notwendig, um die Wahrnehmung der Handlungsaufgabe sozial, auf kollegialem Niveau einzubinden, zu kontrollieren und daran geknüpfte Interessen der Professionellen wirkungsvoll in der Öffentlichkeit und gegenüber Verhandlungspartnern vertreten zu können.

Professionelle Handlungsfreiheit kann immer nur eine begrenzte sein, weil die Wahrnehmung der Handlungsaufgabe von Erwachsenenbildner/inne/n u. a. erfordert, den Lern- und Bildungsinteressen der potenziellen oder tatsächlich lernenden Erwachsenen so weit wie möglich entgegen zu kommen, damit sie wirkungsvoll unterstützt werden können. Da Erwachsenenbildner/innen dies überwiegend als Angestellte oder gegen Honorar im Auftrag eines Arbeit-, Auftrag- oder Geldgebers tun, müssen sie auch dessen jeweilige Interessen so angemessen wie möglich berücksichtigen. Enden muss dieses Einlassen auf die Interessen der Klientel einerseits und des Auftraggebers oder der beschäftigenden Organisation andererseits allerdings dann, wenn die zu verantwortende professionelle Handlungsqualität in Gefahr gerät. Ein gewisses Maß an Handlungsfreiheit und Unabhängigkeit erlaubt also, aufgabenfremde oder

Übersicht 6: Voraussetzungen der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität

Individuelle Voraussetzungen	• Interesse an Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener
	• Wissenschaftliches Wissen und Können
	  • Erwachsenenbildungs-Wissenschaft
	  • Erziehungswissenschaft
	  • Human- und Sozialwissenschaften
	  • weitere Fachwissenschaft als inhaltliche Grundlage eigenen didaktischen Handelns
	• Berufliches Wissen und Können in Bezug auf
	  • Handlungslehren, -muster, -rezepte, -kriterien
	  • Verfahrensweisen, Techniken
	  • didaktische Handlungsfiguren
	  • die Fähigkeit zur didaktischen Relationierung
	• Berufliche Handlungsorientierungen in Bezug auf
	  • Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis
	  • Handlungsethos

Strukturelle Voraussetzungen	• didaktisch notwendige Ausstattung und Unterstützung (räumlich, medial, technisch, zeitlich, finanziell, organisatorisch)
	• relative Handlungsautonomie gegenüber
	  • Klientel
	  • Auftraggebern, Arbeit- oder Geldgebern (Organisation)

Soziale Voraussetzungen	• sozialer Zusammenhang (Gruppe, Verband etc.) von Erwachsenenbildner/innen für
	  • Information, Austausch, Reflexion von beruflichen Erfahrungen
	  • Einhaltung von Standards
	  • Supervision, Kontrolle und ggf. Sanktion
	  • Berufspolitik und öffentliche Darstellung
	• Mindestmaß an sozialer (und ökonomischer) Anerkennung

mit der Aufgabe aus professioneller Sicht unvereinbare Interessen beider Seiten – der Klientel wie der Organisation – ohne Nachteile abwehren zu können. Diese beruht selbstverständlich zunächst auf ausgewiesenem Wissen und Können sowie einem entsprechenden beruflichen Selbst-Bewusstein, bedarf aber mindestens ebenso einer berufs- und arbeitsmarktpolitischen Machtposition.

Diese wird in arbeitsrechtlichen und ökonomischen Belangen durch die Gewerkschaften als Arbeitnehmer-Organisationen repräsentiert. Mit professionellen Belangen sind Gewerkschaften jedoch häufig überfordert, die zudem nur Arbeitnehmer-Interessen vertreten. Da professionelle Erwachsenenbildner/innen auch zunehmend freiberuflich tätig sind, be-

dürfen auch deren berufliche Interessen einer gesellschaftlichen Organisation und Repräsentanz, die nicht durch den arbeitsrechtlichen und -ökonomischen Arbeitnehmer-Status definiert sind. Berufsorganisationen können neben berufspolitischen auch arbeitsrechtliche und -ökonomische Interessen aufnehmen (und in Kooperation mit Gewerkschaften vertreten). Darüber hinaus bieten sie für Professionen – unabhängig von deren arbeitsrechtlichem Status – einen sozialen Zusammenschluss und ein Forum zur Wahrnehmung und Darstellung inhaltlich-professioneller und ethischer Interessen. Je größer die Zahl der Organisierten ist, um so macht- und wirkungsvoller können auch deren Interessen gegenüber Arbeit-, Auftrag- und Geldgebern, staatlicher Politik und innerhalb der Öffentlichkeit wahrgenommen werden und umso variantenreicher und komplexer können inhaltliche und ethische Fragen bearbeitet werden.

Herrschte im Hinblick auf die „klassischen" Professionen der Ärzte und Rechtsanwälte lange die professionstheoretische Vorstellung, professionelles Arbeiten sei auf die ökonomische Unabhängigkeit des selbstständigen „Freiberuflers", also des Unternehmers, angewiesen, weil nur in unternehmerischer Selbstbestimmung die nötige professionelle Handlungsfreiheit gewährleistet sei, wich diese Vorstellung allmählich der Erkenntnis, dass dieser ökonomische und arbeitsrechtliche Status allein noch keineswegs gleichbedeutend ist mit Handlungsfreiheit bzw. Unabhängigkeit. Angesichts der „Herrschaft der Ökonomie" in mittlerweile nahezu allen beruflichen und öffentlichen Handlungsfeldern erscheint es – gerade auch am Beispiel der „klassischen" Professionen – immer plausibler, dass ökonomische und korporative Zwänge einerseits und der Wunsch nach Gewinn- und Einkommensmaximierung andererseits professionelle Handlungsfreiheit ebenso gefährden können wie arbeitsvertragliche Verpflichtungen und Zumutungen, die aus professions- und aufgabenfremden Interessen für Professionelle im abhängigen Arbeitnehmer-Status erwachsen (können).

Professionelle Handlungsfreiheit beruht also wie jede Freiheit auch auf Macht. Im Falle der Professionen in modernen Gesellschaften sollte diese im Unterschied zu vormodernen nicht vom Staat verliehen werden, sondern auf eigener Stärke beruhen. Die Stärke von Professionen aber beruht zum einen auf der wahrnehmbaren Qualität ihres Handelns, auf Professionalität also, und zum anderen auf der gesellschaftlich wirkungsvollen Selbstdarstellung ihrer Leistung und der Organisation ihrer damit

verbundenen Interessen. Da die Freiheit professionellen Bildungshandelns in der Erwachsenenbildung nicht unter dem besonderen Schutz der Verfassung steht, wie etwa die Freiheit der Lehre an Universitäten [vgl. Artikel 5 (3)], jedoch ebenfalls schützenswert erscheint, muss sie gegen einseitige Vereinnahmungen verteidigt und ansonsten wie jede andere Freiheit auch immer wieder neu errungen werden. Auch hierfür könnten der Erfahrungsaustausch und die gegenseitige kollegiale Beratung von Erwachsenenbildner/inne/n in einem organisierten verbandlichen Zusammenhang ein wirkungsvolles Instrument sein.

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

7. Ziel und Design der empirischen Untersuchung

Die im Folgenden dargestellte empirische Untersuchung beruht auf einer standardisierten Befragung und zehn leitfadengestützten Experten-Interviews mit berufstätigen Erwachsenenbildner/innen aus unterschiedlichen Berufsfeldern. Sie wurden zu ihrem jeweiligen beruflichen Handeln und dem dabei eingesetzten Wissen und Können befragt.

Die Befragten, die alle ein erziehungswissenschaftliches Diplomstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgeschlossen haben, werden im Rahmen dieser Untersuchung als Experten im Sinne der qualitativ-empirischen Sozialforschung nach Meuser/Nagel (1991, S. 443) verstanden. Danach ist der zugeschriebene Expertenstatus wesentlich abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse und wird in gewisser Weise, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung, vom Forscher „verliehen". Experten-Interviews sollen sich in diesem Verständnis auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte des zumeist beruflichen Lebens beziehen und darüber hinaus gehende Fragen, etwa nach dem persönlichen Leben, aussparen. Nach Meuser/Nagel kann als Experte gelten

- „wer selbst Teil des Handlungsfeldes ist, das den Forschungsgegenstand ausmacht,
- wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung,
- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozessen verfügt" (ebd).

Die in dieser Untersuchung interviewten Erwachsenenbildner/innen erfüllen diese Voraussetzungen, da sie mit ihren beruflichen Tätigkeiten in Handlungsfeldern arbeiten, die nach zumindest theoretischen Kriterien Erwachsenenbildungs-Professionalität erfordern bzw. deren Entwicklung potenziell ermöglichen, für die Art und Qualität ihres beruflichen Handelns Verantwortung tragen und als spezifisch ausgebildete, einschlägig berufstätige Erwachsenenbildner/innen eine Personengruppe darstellen, die wesentliche Voraussetzungen für professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln erfüllen und somit als potenzielle „Produzenten" von

„Erwachsenenbildungs-Professionalität“ (Forschungsgegenstand) angesehen werden können.

7.1 Ziel der Untersuchung und ihr zu Grunde liegende Annahmen

Mit dieser Untersuchung soll eine Annäherung an die noch weitgehend ausstehende empirische Erforschung der *Qualität* erwachsenenbildnerischen Berufshandelns geleistet werden. Um diese Qualität angemessen erfassen und beurteilen zu können, müssten nicht nur die Handlungs-, Wissens- und Könnens-Strukturen erwachsenenbildnerisch Handelnder repräsentativ erforscht werden, sondern vor allem relevante Ausschnitte von deren konkretem Berufshandeln, einschließlich der Interpretationen der in die Handlungsprozesse Involvierten, vor allem also der Klientel.

Erwachsenenbildungs-Professionalität, hier verstanden als qualitatives Phänomen des *didaktischen* Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n, kann sich nach dem bisher dargelegten professionstheoretischen Verständnis nur im Handeln selbst manifestieren. Wird aber nicht das Handeln selbst erforscht, sondern die Deutung des Handelns und der dafür eingesetzten Ressourcen von einer Handlungsgruppe, wie hier durch die Experten-Interviews, sind zwar begründete Rückschlüsse auf das tatsächliche Handeln und die tatsächlich dabei eingesetzten Ressourcen möglich, nicht jedoch im engeren Sinne empirisch begründete, geschweige denn verallgemeinerbare Aussagen über dieses Handeln. Ob und inwieweit es im Handeln der im Rahmen dieser Untersuchung Interviewten Professionalität gibt, kann also nur begründet vermutet werden; auch sind auf dieser Basis empirisch fundierte Hypothesen möglich.

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse und Interpretation der Experten-Interviews können so die Ausgangshypothese der Studie, dass Erwachsenenbildungs-Professionalität nicht bzw. nicht in hinreichendem Maße gegeben ist, erhärten oder abschwächen und so Grundlage einer begründeten Einschätzung über Stand, Voraussetzungen und Möglichkeiten ihrer Entwicklung liefern; belegen oder widerlegen können sie diese nicht.

Da die Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität nach dem bisher beschriebenen professionstheoretischen Verständnis an vielfälti-

ge und anspruchsvolle Voraussetzungen gebunden ist, liegt der Untersuchung folgerichtig die Annahme zu Grunde, dass Erwachsenenbildner/innen, die ein erziehungswissenschaftliches Studium mit erwachsenenbildnerischer Schwerpunktbildung abgeschlossen haben und darüber hinaus über ein gewisses Maß an Berufserfahrung verfügen, im Vergleich zu anders qualifizierten am ehesten in der Lage sein dürften, in ihrem beruflichen Handeln Professionalität zu entwickeln.
In Anbetracht dieser Annahmen und Eingrenzungen verfolgt diese Untersuchung im Wesentlichen die Zielsetzung herauszufinden,

- worin die beruflichen Tätigkeiten der Interview-Partner/innen bestehen und wie diese sie verstehen und bewerten (Art des beruflichen Handelns),
- welche Arten von Wissen und Können die Interview-Partner/innen für ihre beruflichen Tätigkeiten einsetzen und in welchem Verhältnis beides in ihrem beruflichen Handeln steht (Art der beruflichen Kompetenz und Performanz),
- aus welchen Quellen sich Kompetenzen speisen (Kompetenz-Genese),
- wie die Interview-Partner/innen ihre berufliche Situation und die von Erwachsenenbildner/inne/n im Allgemeinen sehen (Berufsbewusstsein),
- ob die Interview-Partner/innen ihr berufliches Handeln als professionelles verstehen und wie sie professionelles Handeln und Professionalität im Allgemeinen verstehen (Existenz von Erwachsenenbildungs-Professionalität, Professionalitätsanspruch und -kriterien).

7.2 Auswahl und Kurzbeschreibung der Interview-Partner/innen

Für die Auswahl der Interview-Partner/innen wurden folgende Kriterien zu Grunde gelegt:

- abgeschlossenes erziehungswissenschaftliches Diplomstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Studium an unterschiedlichen Hochschulen
- Zugehörigkeit zu verschiedenen „Generationen“ von Erwachsenenbildner/inne/n
- mindestens dreijährige Berufstätigkeit als Erwachsenenbildner/in

- möglichst vielfältiges Spektrum von beruflichen Tätigkeiten, Handlungsfeldern und arbeitsrechtlichem Status
- beide Geschlechter, überwiegend Frauen

Die erziehungs- und erwachsenenbildungs-wissenschaftliche Ausbildung, die als einzige beansprucht, auf eine Berufstätigkeit in der institutionalisierten Erwachsenenbildung vorzubereiten, schien als Auswahlkriterium die Aussicht auf potenziell professionell arbeitende und sich entsprechend verstehende Interview-Partner/innen zu bieten. Da die wissenschaftliche Ausbildung im gleichen Studiengangstypus je nach Hochschule sehr unterschiedlich geprägt sein kann, schien es im Interesse eines möglichst breiten Spektrums sinnvoll zu sein, Absolventen verschiedener Hochschulen zu gewinnen.

Die Zugehörigkeit zu verschiedenen „Generationen" von Erwachsenenbildner/inne/n erschien angebracht, um politische, bildungspolitische und gesellschaftliche Prägungen der bisherigen Phasen der institutionalisierten Erwachsenenbildung seit der Bildungsreform auf die beruflich Handelnden berücksichtigen zu können. Weil die Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität erst im beruflichen Handeln als möglich angenommen wird und es dafür u. a. einer gewissen Berufserfahrung bedarf, wurden drei Jahre Berufstätigkeit als Mindestzeitraum vorausgesetzt.

Um eine möglichst große Vielfalt beruflicher Tätigkeiten erfassen zu können, sollten die Interview-Partner/innen in verschiedenen beruflichen Handlungsfeldern beschäftigt sein. Schließlich erschien es nicht unwichtig, dass beide Geschlechter repräsentiert sind, wobei Frauen die Mehrheit bilden sollten – wie auch in der Erwachsenenbildungs-Realität.

Die tatsächlich Interviewten entsprechen diesen Kriterien weitgehend. Sie haben an vier Universitäten studiert (Hannover, Bremen, Göttingen, Marburg) bzw. ihr Diplom in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung erworben.

Vier der zehn Interviewten entstammen der „Bildungsreform-Generation" und sind seit Ende der 1970er Jahre auf der Basis ihrer wissenschaftlichen Ausbildung als Diplom-Pädagog/innen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung berufstätig. Vier weitere können der

„mittleren Generation“ von Erwachsenenbildner/inne/n zugerechnet werden; sie arbeiten seit Ende der 1980er Jahre auf der gleichen wissenschaftlichen Ausgangsbasis. Zwei Interview-Partner/innen repräsentieren die „jüngere Generation“ der berufstätigen Diplompädagog/inn/en mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung und sind seit Mitte der 1990er Jahre voll berufstätig. Die sechs Frauen und vier Männer verfügen über umfangreiche Zusatzqualifikationen, zwei von ihnen auch über weitere Studienabschlüsse. Fast alle haben nebenberufliche und/oder ehrenamtliche erwachsenenbildnerische Erfahrungen erworben, z. T. über mehrere Jahre.

Fünf der Interview-Partner/innen arbeiten in leitender Funktion; bis auf den einen freiberuflich tätigen Erwachsenenbildner befinden sich alle im Angestellten-Verhältnis, eine davon in einem befristeten. Die Berufsbezeichnungen spiegeln recht realistisch heutige Beschäftigungs-Titel für Dipl.-Päd./EB/WB; sie entsprechen jedoch nicht in jedem Fall dem tatsächlichen Tätigkeitsprofil, der beruflichen Selbst-Charakterisierung oder dem beruflichen Selbstverständnis der Interviewten. Ihre beruflichen Tätigkeiten sind – wie sich herausstellte – sehr heterogen:

- Die fünf in Leitungsfunktionen Beschäftigten üben überwiegend, mindestens jedoch zur Hälfte ihrer Arbeitszeit nicht-didaktische Tätigkeiten aus, die im weitesten Sinne als Bildungsmanagement bezeichnet werden können.
- Personal-Management mit gelegentlichen didaktischen Tätigkeiten prägt das Tätigkeitsprofil der Personnel & Communication Managerin.
- Etwa die Hälfte der Tätigkeiten des Research Specialist dienen offenbar der didaktischen Vorbereitung internationaler wissenschaftlicher Konferenzen zu Erziehungs- und Bildungsfragen. Den Rest bilden nicht-didaktische Tätigkeiten.
- Ca. die Hälfte der beruflichen Tätigkeiten des Wissenschaftlichen Mitarbeiters dürfte ebenfalls aus didaktischen Tätigkeiten, hier vor allem aus Lehre, Moderation und didaktischer Begutachtung, bestehen.
- Bei den zwei Pädagogischen Mitarbeitende und dem freiberuflich tätigen Dozenten für Aus-, Weiter- und Fortbildung dominieren didaktische, hier vor allem lehrende und moderierende Tätigkeiten in den beruflichen Tätigkeitsprofilen.

Einen Überblick zu den Berufs- und Qualifikations-Profilen der Interviewten (1–10) bietet die folgende Übersicht 7, während die Beschreibung der hauptsächlichen beruflichen Tätigkeiten, Funktionen und Rollen, deren qualitative Gewichtung innerhalb des Handlungsspektrums, des jeweiligen Berufscharakters und beruflichen Selbstverständnisses im Kapitel 8.1 erfolgt.

7.3 Vorbereitung, Verfahrensweisen und Auswertung der Untersuchung

Nachdem die Interview-Partner/innen gewonnen waren, wurde ihnen das Untersuchungsinteresse noch einmal schriftlich erläutert, und sie wurden zunächst schriftlich (standardisiert) zu ihrer Bildungs- und Berufsbiographie sowie zu ihrer aktuellen Berufstätigkeit befragt. Durch die Auswertung der individuellen Befragungs-Ergebnisse war eine sorgfältige Vorbereitung auf jedes Experten-Interview möglich, weil so Inkongruenzen der gegebenen Informationen und potenzielle neuralgische Punkte im Interview vorab bereits absehbar waren und insofern bedacht werden konnten.

Die Befragungs-Ergebnisse stellten zugleich den jeweils gemeinsam vergewisserten Ausgangspunkt der Experten-Interviews dar, die von Mitte 1999 bis Anfang 2000 durchgeführt wurden. Zu Beginn der Interviews hatten die Interview-Partner/innen also die Gelegenheit, ihre jeweiligen Befragungs-Ergebnisse zu ihren hauptsächlichen beruflichen Tätigkeiten, typischen beruflichen Handlungssituationen sowie Problemen oder Konflikten noch einmal zu überprüfen, zu reflektieren oder neu zu gewichten. Auf diese Weise gelang nicht nur ein jeweils sehr individueller Einstieg in das Interview: Es herrschte auch von Beginn an ein reflexiver Gesprächsstil vor, der nicht durch noch notwendige Informationsbeschaffung beeinträchtigt wurde.

Nach der einschlägigen Literatur zur qualitativen Forschungsmethode des Experten-Interviews soll dieses weniger auf die Gewinnung von Informationen zielen als auf die Erhellung von Wirkungszusammenhängen von individuellen und strukturellen Handlungsvoraussetzungen, Kontextbedingungen des jeweiligen Handlungsbereichs und je individuellen Optionen und Deutungen der Handelnden. Nicht die Gesamtperson des Handelnden bzw. des Interview-Partners soll im Zentrum des Interesses stehen, sondern sein Experten-Handeln.

Übersicht 7: Interview-Partner/innen

Person-ID, Geschlecht	B. C., weiblich (1)	V. J., weiblich (2)	W. M., männlich (3)	C. M., männlich (4)	G. M., männlich (5)
Studienabschluss	• Magister Germanistik • Lehramt Sek. II, Französisch und Kunst • Dipl.-Päd. EB/WB	• Dipl.-Päd. EB/WB	• Dipl.-Päd. EB/WB • Wirtschaftsassistent (BA)	• Dipl.-Päd. EB/WB	• Dipl.-Päd. EB/WB
Zusatz-Qualifikationen	Verlags-Redakteurin			• Moderator für Zukunftswerkstätten	• Sprachzertifikat (Universität) für Italienisch
Fortbildung/ Supervision	• Planung, Durchführung und Monitoring von Bildungs-Projekten	• Fachliteratur • innerverbandliche Fortbildungsveranstaltungen	• Fachliteratur • Veranstaltungen	• Tagungen zur beruflichen Weiterbildung	• Fachliteratur • Rhetorik-Seminare
Erwachsenenbildung/ Berufspraxis	• nebenberuflich Dozentin und Ausbilderin • Redakteurin in einem Lernmittel-Verlag (mehrere Jahre)	• hauptberufliche Mitarbeiterin in einer Heimvolkshochschule und in verschiedenen Volkshochschulen (mehrere Jahre)	• ehrenamtliche pädagogische Tätigkeiten	• nebenberuflich Moderator • hauptberuflich Dozent (mehrere Jahre)	• freiberufliche Tätigkeiten als Dozent (mehrere Jahre)
zur Zeit berufstätig als	• Leiterin eines Alphabetisierungsprojekts für Frauen im Senegal	• Leiterin einer Kreisvolkshochschule • Geschäftsführerin einer Qualifikations- und Beschäftigungsgesellschaft	• Research Specialist in einem internationalen pädagogischen Institut (mehrere Jahre)	• Leiter e. Instituts für Fortbildung und Umschulung • Geschäftsführer einer Gesellschaft zur Förderung von Arbeit	• Dozent in Aus-, Weiter- und Fortbildung
Arbeitsschwerpunkte	• Management • Mitarbeiter-Fortbildung • Konzeptarbeit • Supervision-Koordination • Personalführung und -entwicklung • Budget-Planung	• Management • Leitung/Marketing • Öffentlichkeitsarbeit • Personalführung und -entwicklung • Mitarbeiterfortbildung • Beratung (für Mitarbeiter) • Fachbereichsleitung • Kooperationsarbeit	• Konzeption und Durchführung von Forschungsprojekten/Konferenzen der internationalen außerschulischen Bildung	• Konzeptionierung und Beantragung v. Maßnahmen • Verwendungsnachweise und Berichte • Management • Personalführung und -entwicklung • Leitung v. Gremien/Teams • Öffentlichkeitsarbeit • Unterricht	• Seminareinsatz (Lehre/ Moderation) • Seminarvorbereitungen • Konferenzen/Terminplanungen • Verwaltung • Ideen sammeln • Akquisition
arbeitsrechtlicher Status	• angestellt • befristet mit Verlängerungsmöglichkeit	• angestellt • unbefristet	• angestellt • unbefristet	• angestellt • unbefristet	• selbstständig/ freiberuflich

Person-ID, Geschlecht	A. R., weiblich (6)	C. R., weiblich (7)	D. S., weiblich (8)	P. S., weiblich (9)	W. T., männlich (10)
Studienabschluss	• Dipl.-Päd. EB/WB	• Dipl.-Päd. EB/WB	• Dipl.-Päd. EB/WB	• Dipl.-Päd. EB/WB	• Dipl.-Päd. EB/WB • Dipl.-Volkswirt (FH)
Zusatz-Qualifikationen		• freiwilliges soziales Jahr	• Zertifikat für klienten-orientierte Gesprächs-führung • Fernstudienzertifikate	• Gestaltberaterin	
Fortbildung/ Supervision	• Fachliteratur • Veranstaltungen • Supervision	• Fachliteratur • Veranstaltungen	• theaterpädagogische Fortbildung • Fachliteratur	• Fachliteratur • Fachtagungen	• Fachliteratur • Fachtagungen
Erwachsenen-bildung/ Berufspraxis	• nebenberufliche Tätig-keiten als Teamerin und Referentin • hauptberufliche päda-gogische Mitarbeiterin (seit vielen Jahren)	• nebenberufliche Tätigkei-ten als Teamerin	• hauptberufliche Refe-rentin für Bildungsarbeit in verschiedenen kon-fessionellen Institutionen (mehrjährig)	• nebenberufliche Kursleiterin	• nebenberuflich Teamer und Moderator • hauptberuflich wissen-schaftlicher Mitarbeiter
zur Zeit berufstätig als	• Hauptberufliche Pädago-gische Mitarbeiterin einer Heimvolkshochschule	• Personnel & Communica-tion Manager in einem Weltkonzern (seit mehre-ren Jahren)	• Pädagogische Studienlei-terin und stellvertretende Leiterin einer Erwachse-nenbildungs-Institution	• Pädagogische Mitar-beiterin einer Altenpfle-ge-Schule/Institution	• Wissenschaftlicher Mitarbeiter in einer Bundesanstalt
Arbeitsschwerpunkte	• Planung und Durchfüh-rung von Bildungsveran-staltungen • Akquise von Kooperati-onspartnern und Finanzie-rungsquellen	• Rekrutierung neuer Mitar-beiter (Assessment) • Projektarbeit • Kommunikation • Personalentwicklung • Öffentlichkeitsarbeit	• Gremiensitzungen • Konzeptionsarbeit • Seminartätigkeiten • Verwaltung • Mitarbeiter-Fortbildung • Mitarbeiter-Beratung	• Unterrichtstätigkeit • Projektarbeit/ Curriculumentwicklung • Verwaltung/Organisa-tion • Teamsitzungen	• Begutachtung von Seminarkonzepten • Planung und Organisation von Seminarveranstal-tungen • Hospitation und Evaluation • Präsentation und Moderation • Seminarleitung • Statistik und Dokumentation • Projektgruppenarbeit
arbeitsrechtlicher Status	• angestellt • unbefristet	• angestellt • unbefristet	• angestellt • unbefristet	• angestellt • unbefristet	• angestellt • unbefristet

Die Gültigkeit und die Zuverlässigkeit der Ergebnisse sind bei Experten-Interviews u. a. davon abhängig, ob bei der Interviewführung verzerrende Einflüsse wirksam werden, wie etwa bewusst oder unbewusst beeinflussendes Verhalten des Interviewenden oder bewusst oder unbewusst fehlerhafte Angaben bzw. themen- oder realitätsfremde (Selbst)Darstellungen der Interviewten. U. a. um solche und ähnliche Verzerrungen in der dargestellten Untersuchung so gering wie möglich zu halten, wurden die Interview-Partner/innen nicht nur über den Sinn und die Ziele der Untersuchung und ihre eigene Bedeutung für diese vor deren Beginn gründlich mündlich und schriftlich informiert, sondern auch damit für eine offene und realitätsnahe Mitarbeit im Forschungsprozess zu gewinnen versucht, dass ein individueller Zugewinn an beruflicher Selbstreflexivität projektiert wurde. Dies erwies sich offenbar auch deshalb als attraktiv, weil für die meisten im beruflichen Alltag anscheinend wenig Zeit für Selbstbesinnung und systematische Reflexion des eigenen Handelns bleibt. Gleichwohl beeindruckte die überwiegend frappierend vorbehaltlose Offenheit und schonungslose Ehrlichkeit der Interviewten.

Drei vorab geführte Probe-Interviews, deren inhaltsanalytische Auswertung und explizit eingeholte Rückmeldungen zum Interviewer-Verhalten erlaubten nicht nur die Reflexion der Zielsetzung und Methodik der Untersuchung, sondern auch der Art des Vorgehens. Die Entwicklung und Überarbeitung des Interview-Leitfadens wie des gesamten Forschungsdesigns basierte darauf sowie auf der Grundlage der zuvor entwickelten Untersuchungshypothesen, grundlegenden Annahmen und Untersuchungszielen.

Experten-Interviews sollen nach Meuser/Nagel zwar leitfadenorientiert geführt werden, dabei jedoch zugleich möglichst „offen" (vgl. 1991, S. 448). Damit soll sowohl eine sinnvolle inhaltliche Begrenzung auf das Interesse der jeweiligen Untersuchung gewährleistet als auch dem jeweiligen Interview-Partner ermöglicht werden, *seine* Definition und Bewertung des Untersuchungsgegenstandes hinreichend individuell darzustellen. Entsprechend wurde der Interviewleitfaden gewissermaßen als „Kompass" einer möglichst offenen, den individuellen Akzentsetzungen folgenden Gesprächsführung eingesetzt, ohne ihn starr „abzuarbeiten". Gleichwohl wurde bei jedem Interview darauf geachtet, dass alle inhaltlichen Komplexe des Leitfadens in einer Vergleiche erlaubenden Weise

thematisiert wurden. Dies ist weitgehend gelungen. Übermäßige Selbstdarstellungen der Interviewten und ausufernde Schilderungen einzelner beruflicher Probleme oder Einschätzungen konnten mit Hilfe des Interview-Leitfadens, aber auch durch Verweis auf das jeweils zu Beginn erläuterte und gemeinsam diskutierte Untersuchungsinteresse recht gut eingegrenzt werden.

Gegenstand der Interviews bildeten zwei größere thematische Komplexe: 1. Berufliche Tätigkeiten, 2. Berufliches Wissen und Können.

- Im ersten Teil sollten die Interview-Partner ihre jeweiligen beruflichen Tätigkeiten präzisieren und erläutern, gewichten, charakterisieren, bewerten und einordnen mit Hilfe der ihnen verfügbaren Kriterien.
- Der zweite Teil der Interviews diente der Beschreibung des für die jeweiligen beruflichen Tätigkeiten eingesetzten Wissens und Könnens durch die Interviewten, den Quellen ihrer beruflichen Kompetenz, der Einschätzung der eigenen beruflichen Funktionen und Rollen, ihren Ansprüchen an die eigenen Berufsarbeit, Kriterien beruflicher Zufriedenheit, der Einschätzung der eigenen Professionalität und der Bedeutung einer organisierten Berufspolitik.

Mit dem jeweils ausdrücklichen Einverständnis der Interview-Partner wurde jedes Interview per Tonband aufgezeichnet und transskribiert. Weitgehend den methodischen Auswertungs-Empfehlungen für Experten-Interviews von Meuser/Nagel (1991, S. 441ff.) folgend wurden die einzelnen Interview-Texte zunächst nach thematischen Einheiten sequenzialisiert. Die so gewonnenen Text-Sequenzen wurden sodann mit textnahen Überschriften versehen, wobei nicht selten einzelne Sequenzen mehreren Überschriften zugeordnet werden konnten. Das derart aufbereitete Interview-Material wurde dann dem nächsten Auswertungsschritt unterzogen, dem thematischen Vergleich (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) der Text-Sequenzen aller Interviews. Diese wurden schließlich in einem gemeinsamen, gestrafften Überschriften-Raster zusammengefasst.

Für die Inhaltsanalyse der so aufbereiteten Befunde wurden die im theoretischen Teil der Arbeit beschriebene Fragestellung der Untersuchung und die dort entwickelten und begründeten professionstheoretischen Kategorien verwendet, denn „ohne die Bestimmung der Richtung der

Analyse ist keine Inhaltsanalyse denkbar. Man kann einen Text nicht einfach so interpretieren“ (Mayring 1993, S. 46). Ein derart systematisiertes Auswertungsverfahren und die Transparenz der Entwicklung der verwendeten Interpretationskategorien sollen die Verlässlichkeit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der vorgenommenen Interpretationen des Interviewmaterials steigern, können subjektive Einseitigkeiten jedoch selbstverständlich nicht vollständig ausschließen. Zudem gilt: „Eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse ist immer prinzipiell unabgeschlossen. Sie birgt immer die Möglichkeit der Re-Interpretation“ (ebd., S. 34).

8. Ergebnisse der empirischen Untersuchung zur Erwachsenenbildungs-Professionalität

Die folgende stark gekürzte Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse zeigt zunächst die professionstheoretischen Deutungshorizonte auf, innerhalb deren die jeweiligen Befunde, illustriert durch Original-Zitate, nach folgenden Gesichtspunkten interpretiert werden:

- Berufliches Handeln
- Berufliches Wissen und Können
- Berufsentwicklung und Berufsbewusstsein

Entsprechend der tabellarischen Übersicht werden die Zitate der Interviewten mit Nummern (1–10) gekennzeichnet.

8.1 Berufliches Handeln

Im Folgenden werden die Arten des beruflichen Handelns der Interview-Partner/innen beschrieben und deren Handlungsverständnis daraufhin untersucht, inwieweit es professionelles bzw. professionalisierbares Handeln oder Experten-Handeln darstellt (vgl. Kapitel 5.2).

8.1.1 Berufliche Tätigkeiten, Funktionen, Rollen, Selbstverständnisse und Berufscharakterisierungen

Da didaktisches Handeln theoretisch die Kriterien professionellen Handelns erfüllt (vgl. Kapitel 5) und dieses m. E. zugleich den Kern *erwachsenenbildnerischen* Berufshandelns ausmacht, auf das Diplom-Pädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung vorbereitet werden (sollten), ergibt sich daraus für die professionstheoretische Verortung und Interpretation der beruflichen Tätigkeiten der Interviewten zunächst einmal die Unterscheidung zwischen didaktischen und nicht-didaktischen Tätigkeiten. Zu letzteren werden komplexe Experten-Tätigkeiten wie Bildungs-Management und Personalentwicklung, Bildungs-Marketing und Öffentlichkeitsarbeit gerechnet, aber auch Organisations- und Verwaltungstätigkeiten.

Als didaktische Tätigkeiten werden alle beruflichen Handlungen verstanden, die sowohl in direkter Interaktion, als auch indirekt und mittelbar die bewusste und systematische Ermöglichung des Lernens von Personen oder Personengruppen zum Gegenstand und Bezugspunkt haben; hierzu gehört das Lehren und Unterrichten ebenso wie das Arrangieren, Moderieren, Begleiten, Unterstützen, Beurteilen und Evaluieren von Lehr-Lern-Prozessen, die curriculare Planung und Vorbereitung von Programmen, Veranstaltungen, Lehr-Lern-Situationen, Einzelmaßnahmen und Arrangements, die Lern-, Bildungs- und Curriculum-bezogene Beratung von Adressaten, Lernenden, Lehrenden, Planenden, Entwickelnden sowie die Entwicklung von Lehr-Lern-Materialen, -Medien, -Methoden, konzeptionelle Begutachtung und Evaluationsverfahren des Lehrens und Lernens.

Die Analyse der Tätigkeitsprofile und -beschreibungen der Interview-Partner/innen hat ergeben, dass niemand nur didaktische oder nur nicht-didaktische Tätigkeiten ausübt und alle mehrere unterschiedliche berufliche Rollen und Funktionen wahrzunehmen haben, die ein zum Teil sehr weites Spektrum umfassen. Die Mischungsverhältnisse bestimmen jedoch nicht nur das Tätigkeitsprofil entscheidend, sondern – je nach beruflichem Selbstverständnis und dem davon anscheinend stark bestimmten Identifikationsgrad mit den Arten der Tätigkeiten, Rollen und Funktionen – auch die berufliche Selbst-Charakterisierung. Allerdings ist das jeweilige Kausalitätsverhältnis offen: Ob die Art der jeweiligen Berufstätigkeit eine Folge des bereits vorhandenen beruflichen Selbstverständnisses ist oder ob dieses sich eher aus der beruflichen Erfahrung entwickelte, konnte durch die Interviews nicht geklärt werden.

Wie zu erwarten, sind die Tätigkeitsprofile derjenigen, die bereits in ihrer Berufsbezeichnung „Leiter/in“ oder „Manager“ führen und die leitende Funktionen ausüben, deutlich durch nicht-didaktische Tätigkeiten bestimmt. Von den zehn Interview-Partner/innen sind zwei überwiegend didaktisch tätig; fünf üben in ihrem Berufsalltag etwa zur Hälfte didaktische Tätigkeiten aus. Zwei arbeiten nur zu einem geringen Teil didaktisch, eine fast gar nicht.

Die nicht-didaktischen Tätigkeiten der Interview-Partner/innen lassen sich grob unter Management, Marketing, Personalführung- und -entwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, institutions- und bildungspolitische Kooperations-

und Gremienarbeit subsumieren. Sie stellen eine Mischung von betriebswirtschaftlichen und verwaltungsmäßigen Tätigkeiten einerseits und didaktischen Tätigkeiten andererseits dar. Je mehr die jeweilige Tätigkeit mit Leitungsaufgaben verbunden ist und je größer und daher arbeitsteiliger die Beschäftigungs-Institution ist, um so stärker dominieren die nicht-didaktischen Anteile im beruflichen Tätigkeitsspektrum, und zwar quantitativ und qualitativ.

Wenn in dieser Studie allein die didaktische Tätigkeit auf Grund ihrer Handlungsart im Unterschied zu den betriebswirtschaftlichen und verwaltungsmäßigen Expertentätigkeiten als potenziell professionell identifiziert wurde, dann lässt sich feststellen, dass ein erheblicher Teil der beruflichen Tätigkeiten der Interview-Partner/innen – etwa knapp die Hälfte – nicht-professionelle und nicht-professionalisierbare berufliche Tätigkeiten darstellen. Bemerkenswert erscheint angesichts dieses Befundes, dass ausgebildete Erwachsenenbildner/innen auf die quantitativ erheblichen nicht-didaktischen Anteile ihrer beruflichen Arbeit durch ihre wissenschaftliche Ausbildung nicht oder kaum vorbereitet werden; für diese Arbeitsfelder sind sie also auf auto-didaktische Selbstqualifizierung, nebenberufliche Weiterbildung bzw. *learning by doing* angewiesen.

Von den zehn Interviewten beschreiben sechs den Charakter ihrer Berufsarbeit entweder ganz überwiegend oder doch zur Hälfte als Management; nur einer, interessanterweise der freiberuflich Tätige, sieht diese als Erwachsenenbildungs-Arbeit:

> „Meine Arbeit ist pädagogische Arbeit, diplompädagogische Arbeit. Sie ist keine sozialpädagogische Arbeit, weil Sozialpädagogen einen defizitären Blick auf Teilnehmer haben. Ich gehe im Unterricht davon aus, dass Erwachsene keine prinzipiell defizitären Wesen sind ....
> Natürlich wird oft auch Lebens-, Drogen- oder Schuldenberatung gebraucht. Dafür muss der Träger Sozialpädagogen engagieren ... Ich übernehme diesen Part prinzipiell nicht... Wenn die Seminarfähigkeit nicht gegeben ist, dann könnte auch der liebe Gott persönlich das Seminar durchführen, und es würde trotzdem nicht laufen" (5).

Einzelne Interviewte verstehen den Charakter ihres beruflichen Handelns als nicht-spezifisches soziales Handeln („sozialer Akteur"), als nicht-spezifische Kommunikation („Kommunikator") oder bezeichnen die Berufsarbeit schlicht als „Tätigkeit im öffentlichen Dienst". Das berufliche Selbst-

verständnis erscheint allerdings nicht in jedem Fall mit den so vorgenommenen Charakterisierungen der eigenen Berufsarbeit kompatibel zu sein. Nur drei derjenigen, die ihre Arbeit überwiegend oder teilweise mit „Management" charakterisiert haben, verstehen sich selbst auch explizit als Manager, wie in diesem Fall:

> „Ich bin eher eine Managerin. Ich sorge dafür, dass alle, einschließlich der Putzfrauen, punktgenau ihre Arbeit machen können" (2).

Zwei Interviewte verstehen sich eher als Erwachsenenbildnerinnen, eine als Pädagogin. Uneingeschränkt als Erwachsenenbildner versteht sich nur derjenige, der auch seine Berufstätigkeit als Erwachsenenbildungs-Arbeit charakterisiert hat. Über ein eher allgemein-pädagogisches berufliches Selbstverständnis scheint der Interviewte zu verfügen, der seine Tätigkeit durch „Kommunikation" charakterisiert sieht. Offenbar stärker als Innovateurin denn als „soziale Akteurin" versteht sich die Interviewte, die ihre Tätigkeit unspezifisch als „soziales Handeln" bezeichnete. Das berufliche Selbstverständnis desjenigen, der seine Berufsarbeit als „Tätigkeit im öffentlichen Dienst" charakterisiert, erscheint hingegen als deutlich didaktisches.

Während die Differenzen zwischen ausgeübten Tätigkeiten und der Selbst-Charakterisierung derselben bis auf zwei Fälle (didaktische Tätigkeit versus Innovation und didaktische Tätigkeit versus Tätigkeit im öffentlichen Dienst) relativ gering ausfallen, erscheinen diejenigen zwischen ausgeübten Tätigkeiten und beruflichem Selbstverständnis deutlich größer: nur in drei von zehn Fällen herrscht eine weitgehende Übereinstimmung. Ein explizites berufliches Rollenverständnis hat nur der Interviewte geäußert, der sich selbst als Erwachsenenbildner versteht; ebenfalls als einziger artikulierte er auch ein entsprechendes Verständnis von der Rolle seiner Klientel.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die Charakterisierung der eigenen Berufsarbeit durch die Interviewten in den meisten Fällen mit den Tätigkeitsprofilen und den ausgeübten Berufs-Funktionen übereinstimmt. Das berufliche Selbstverständnis der Befragten ist nicht nur sehr heterogen, sondern scheint auch nur wenig den tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten bzw. Funktionen zu entsprechen. Über ein spezifisches berufliches Rollenverständnis scheint keine(r) zu verfügen. Diese Befunde

können als Indizien für einen geringen Grad individueller und kollegialer beruflicher Selbstreflexion verstanden werden. Sie verweisen auch darauf, dass ausgebildete Erwachsenenbildner/innen in keine Berufskultur integriert sind, die angemessene Reflexionsmuster, Berufs- und Rollenverständnisse generiert, diskutiert und gegebenenfalls revidiert.

8.1.2 Berufliche Ziel- und Aufgabenverständnisse, Handlungsorientierungen und -spielräume

Bewusste Aufgaben-Orientierung im beruflichen Handeln scheint ein explizites und artikulationsfähiges Aufgaben-Bewusstsein vorauszusetzen, das wiederum Voraussetzung für die Gewinnung und Ausschöpfung relativer Handlungsautonomie zu sein scheint. Von den zehn Interview-Partner/innen verfügen anscheinend sechs über ein bewusstes, persönliches, vom jeweiligen Auftrag- oder Arbeitgeber relativ unabhängiges berufliches Aufgabenverständnis. Bei drei der Interviewten scheinen die persönlichen beruflichen Zielvorstellungen und Aufgaben-Interpretationen weitgehend mit denen des jeweiligen Arbeitgebers identisch zu sein [Leiter eines Fortbildungs-Instituts (4), Personnel & Communication Managerin (7), Pädagogische Studienleiterin (8)]. Ein Interview-Partner (Wissenschaftlicher Mitarbeiter (10)) scheint bewusst auf persönliche Ziele und Aufgaben-Interpretationen in seiner Berufsarbeit verzichtet zu haben.

Die Art der Ziel- und Aufgabenverständnisse bzw. der persönlichen Handlungsorientierungen sind heterogen. Nur eines von zehn lässt sich als explizit erwachsenenbildnerisches bezeichnen, eingebettet in ein Verständnis politischer Erwachsenenbildung:

> „Angesichts der heutigen politischen Orientierungslosigkeit ist es mir z. B. sehr wichtig, Teilnehmern zu helfen, ihre Orientierung selbst zu finden und ihnen nicht fertige Erklärungsmodelle zu liefern – was aber sehr beliebt ist" (6).

Ein Aufgabenverständnis kann als pädagogisch-didaktisches (3) und eines als pädagogisch-politisches (8) charakterisiert werden. Als humanistisch-politische lassen sich zwei Aufgaben-Interpretationen verstehen (1) und (2). Als „universalistisch" können die hierzu geäußerten Vorstellungen des Dozenten in Aus-, Fort- und Weiterbildung (5), als subjektivistisch-moralisch die der Pädagogischen Mitarbeiterin einer Altenpflegeschule (9) bezeichnet werden.

Überwiegend am institutionell definierten Erfolg orientiert scheinen die beruflichen Aufgabenverständnisse und Zielvorstellungen des Leiters eines Fortbildungs-Instituts (4) und der Personnel & Communication Managerin (6) zu sein. Während bei ersterem eine explizite Subjektorientierung aufscheint, ist bei letzterer eine zusätzliche persönliche Note von Humanität und Moralität wahrnehmbar. Insgesamt sind diese Ergebnisse zu heterogen und zu erwachsenenbildungs-unspezifisch, als dass von einem spezifisch erwachsenenbildnerischen Aufgabenverständnis und entsprechenden Zielvorstellungen die Rede sein könnte.

Eine aus professionstheoretischer Sicht zentralwert-bezogene Interpretation (Lernen und Bildung Erwachsener) der eigenen Berufsaufgaben, die sowohl die Interessen der Klientel, die der Arbeit- und Auftraggeber, der zu vertretenden Sache oder Inhalte als auch die der Gesellschaft zu berücksichtigen und zu integrieren versucht, scheint mit einer Ausnahme bei den Interviewten nicht oder allenfalls nur rudimentär vorhanden zu sein. Stattdessen dominieren partikulare Sichtweisen auf die Berufsaufgabe, die sich humanistisch, politisch, pädagogisch, didaktisch, subjektivistisch oder moralisch in einem eher anwaltlichen Sinne stark der jeweiligen Klientel verpflichtet sehen.

Bei den eher institutions- bzw. unternehmensorientierten Aufgabenverständnissen spielen zwar auch die Klientel-Interessen eine gewisse Rolle; deutlicher als bei den übrigen sind hier auch Karrierevorstellungen darin verwoben. Ein rein universalistisches, von der konkreten Berufsaufgabe abgehobenes Aufgabenverständnis kann allerdings ebenso wenig professionstheoretischen Ansprüchen genügen wie der völlige explizite Verzicht auf persönliche Zielvorstellungen für das eigene berufliche Handeln.

Alle Interviewpartner verfügen nach eigener Einschätzung über eine mehr oder weniger ausgeprägte relative berufliche Handlungsautonomie, die ihnen in der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer beruflichen Tätigkeiten eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit erlaubt. Die Mehrheit (sieben Nennungen) bezeichnet finanzielle Beschränkungen in ihrem Arbeitshandeln bzw. die Notwendigkeit der persönlichen Einkommenssicherung als Autonomie einschränkend. Politische und bildungspolitische Vorgaben, Erwartungen und Legitimationsnotwendigkeiten werden von vier Interview-Partnern als Begrenzung ihrer Handlungs- und Entschei-

dungsfreiheit genannt, außerdem innerinstitutionelle und unternehmensinterne Ziele und Vorgaben (drei Nennungen), rechtliche Regelungen (zwei Nennungen), Markt-Nachfrage (zwei Nennungen), Zeit (eine Nennung) und stark hierarchisch orientiertes Vorgesetzten-Verhalten (eine Nennung).

Die mehrheitlich als ausreichend eingeschätzte Handlungs- und Entscheidungsfreiheit kann jedoch auch fragil sein. So ist einem der Interview-Partner durchaus bewusst, dass ihm seine Handlungsfreiheit vordergründig nur deshalb groß erscheint, weil er mögliche Einschränkungen in seinem Handeln bereits vorweggenommen, d. h. Zwänge bereits vorab internalisiert hat. Denjenigen, deren persönliches Aufgabenverständnis mit den Erwartungen des Arbeit- oder Auftraggebers anscheinend nahezu vollständig übereinstimmt, ist hingegen möglicherweise nicht klar, dass ihre relative Autonomie mit dieser Übereinstimmung steht oder fällt. Diesen Sachverhalt beschreibt etwa der Dozent, wenn er ebenso lakonisch wie treffend feststellt, sein Handlungsspielraum bestehe darin, ein Seminar *nicht* durchzuführen. Für einen Arbeit- oder Auftraggeber zu arbeiten oder *nicht* zu arbeiten, entscheidet insofern vermutlich zunächst und vorab grundlegend auch darüber, ob jemand in seinem beruflichen Handeln über mehr oder weniger Handlungs- und Entscheidungsfreiheit verfügen wird.

Andererseits scheint es in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern von Diplom-Pädagog/inn/en auch hier keine „ewigen" Determinationen zu geben, sondern wie in allen interaktionsorientierten Berufen viel davon abzuhängen, wie die übernommenen Berufs-Aufgaben individuell interpretiert, Funktionen und Rollen ausgefüllt, Ziele verfolgt und Spielräume wahrgenommen werden. Ohne eine gewisse Souveränität, Durchsetzungsvermögen und die Bereitschaft, notfalls Konflikte und Risiken einzugehen, ist wirkliche Handlungsautonomie offenbar nirgendwo auf Dauer erreichbar. Möglicherweise gelingt dies hier sogar um so überzeugender, je weniger das Ringen darum nicht allein Ausdruck des Wunsches nach mehr persönlicher Macht ist, sondern danach, qualitativ anspruchsvoll zu handeln.

8.1.3 Berufliche Erfolge, Schwierigkeiten, Gütekriterien und Referenzpunkte

In den Interviews wurde versucht zu ergründen, worin die Interview-Partner berufliche Erfolgs- und Gütekriterien sehen, woraus sie berufliche Zufriedenheit gewinnen, was sie als schwierig erleben und worauf/auf wen sich ihr berufliches Handeln im Kern bezieht. Die Antworten fallen je nach Berufsverständnis (Erwachsenenbildner/in vs. Manager/in) unterschiedlich aus:

„Beruflicher Erfolg" ist anscheinend für die meisten derjenigen Interview-Partner, deren berufliches Selbstverständnis erwachsenenbildnerisch, pädagogisch und/oder didaktisch geprägt ist, entweder eine Beurteilungskategorie für ihre eigene Tätigkeit, die für sie keine allzu große Rolle spielt oder sie interpretieren sie im Sinne des Erreichens ihres obersten erwachsenenbildnerischen, pädagogischen oder didaktischen Handlungsziels, also dem Lernerfolg bzw. der Weiterentwicklung von Wissen und Können der Teilnehmenden. Der einzige Interview-Partner mit einem uneingeschränkt erwachsenenbildnerischen beruflichen Selbstverständnis, der freiberuflich arbeitende Dozent, differenziert offenbar zwischen beruflichem Erfolg als Markt-Behauptung auf der einen Seite und didaktischem Handlungserfolg im Sinne des Erreichens erwachsenenbildnerischer Handlungsqualität als Initiierung und Förderung gelingender Lernprozesse auf der anderen Seite. Die sich selbst eher als Innovateurin verstehende Pädagogische Mitarbeiterin einer Altenpflege-Schule/Einrichtung versteht Erfolg neben dem Erreichen pädagogischer und persönlichkeitsorientierter Handlungsziele durch gelingendes Lernen der Teilnehmenden auch darin, die eigene Rolle in Lerngruppen angemessen handhaben zu können.

Für diejenigen Interview-Partner, die überwiegend Management-Funktionen ausüben und sich auch als Manager verstehen, ist ihr beruflicher Erfolg sehr stark mit dem institutionellen Erfolg, d. h. der Markt-Positionierung als Folge eigener beruflicher Handlungsstrategien verknüpft; Erfolg bedeutet hier also institutioneller/unternehmerischer, nicht erwachsenenbildnerisch-didaktischer Erfolg. So werden Probleme und Schwierigkeiten der eigenen Berufstätigkeiten von allen analog zum jeweiligen Erfolgsverständnis wahrgenommen als entweder vorwiegend didaktische und politisch-kulturelle Probleme oder als Probleme der Sicherung, der Anerkennung und des Ausbaus der institutionellen Markt-Position und eigener Handlungs- und Karrierepositionen.

Während ein explizites Gütekriterium für ihre Arbeit nur die Hauptberufliche Pädagogische Mitarbeiterin einer Heimvolkshochschule (Steigerung der Reflexivität durch Lernen) formuliert, gibt es implizite didaktische Gütekriterien auch bei denjenigen, die ebenfalls überwiegend oder teilweise didaktisch arbeiten. Deren sehr geringe Differenzierungsgrade verweisen allerdings kaum auf vorhandene professionelle didaktische Standards.

Implizite Qualitätsmaßstäbe in Formulierungen wie „Am meisten Spaß macht...", „Es freut mich, wenn...", „Es gefällt mir gar nicht, dass..." lassen auch insgesamt einen eher alltäglichen, nicht professionell differenzierten Reflexionsgrad gegenüber der Qualität des eigenen beruflichen Handelns und dessen wichtigsten Referenzpunkten vermuten, denn das, was die Qualität der eigenen Berufsarbeit ausmacht oder als Maßstab dafür gelten könnte, wird kaum präzise artikuliert, sondern eher weiträumig umschrieben. Dies gilt auch für die überwiegend nicht-didaktisch Handelnden.

Nur drei von zehn Interview-Partner/innen scheinen nur wenig oder selten zufrieden zu sein, was von ihnen auf persönliche oder institutionelle Ursachen, nicht jedoch auf die Berufsarbeit als solche zurückgeführt wird. Dieser relativ hohe Grad an Arbeits-Zufriedenheit mag mit dem geringen Differenzierungsgrad in der Beurteilung der Erfolge, Schwierigkeiten und Qualitäten des eigenen Berufshandelns im Zusammenhang stehen. Eine Verortung derselben in gesellschaftliche Kontexte findet ebenso selten statt wie ein Vergleich mit der oder eine Bezugnahme auf die Situation der eigenen Berufsgruppe.

Die jeweiligen Referenzpunkte und/oder -gruppen für das berufliche Handeln der Interview-Partner hängen offenbar eng mit damit zusammen, was unter Erfolg und/oder Qualität der eigenen Arbeit verstanden wird: Für diejenigen, die Erfolg und Qualität eher mit Lernerfolgen von Teilnehmenden und didaktischer Qualität assoziieren, stellen die Teilnehmenden und didaktisch Handelnden offenbar die wichtigsten Referenzpunkte bzw. -gruppen dar. Anders für diejenigen, die Erfolge und Qualitäten in nicht-didaktischen Feldern ansiedeln: Referenzpunkte stellen hier Markt, Politik und Unternehmens-/Institutionsziele dar. Es gibt anscheinend auch eher aufgenötigte Referenzebenen: im Falle des wissenschaftlichen Mitarbeiters z. B. die des in der Regel willkürlich bis

despotisch handelnden Vorgesetzten. Die Gesellschaft bzw. das Gemeinwesen mit seinen Interessen an der Bildung und dem Lernen Erwachsener ist für keinen Interviewten ein expliziter Bezugspunkt beruflichen Handelns. Theoretisch wird dies aber professionell Handelnden zugeschrieben. Entsprechend scheint auch die öffentliche Darstellung von beruflichen Erfolgen sowie die Gewinnung öffentlicher Anerkennung erwachsenenbildnerischen Berufshandelns mit einer Ausnahme für niemanden ein Anliegen zu sein.

8.1.4 Kollegialer Austausch und berufliche Verantwortung

Der Austausch über beruflich gewonnene Eindrücke, Beobachtungen und Erfahrungen ist in allen Berufen, die auf menschliches Denken, Verhalten und Handeln einwirken, schon deshalb wichtig, weil so die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns, der zu Grunde liegenden Handlungsnormen und ethischen Vorstellungen, die Korrektur und Erweiterung eigener Sichtweisen möglich ist und damit oft auch psychische Entlastung, Unterstützung, Rat und Solidarität verbunden sind.

Für professionell Handelnde ist der kollegiale Austausch jedoch geradezu zwingend notwendig, weil sie in ihren Arbeitsvollzügen oft auf sich allein gestellt sind und nicht unmittelbar mit Kollegen bzw. ähnlich Handelnden kooperieren (können), weil ihr berufliches Handeln in aller Regel nicht bis ins Detail planbar, vorhersehbar und berechenbar ist und daher Ermessensspielräume braucht und umfasst und so im Interesse der eigenen Handlungssicherheit zumindest einer nachträglichen Vergewisserung und Legitimation unter prinzipiell Gleichen bedarf. Systematische Supervision kann diese Effekte steigern und darüber hinaus zu einer psychischen Stabilisierung beitragen, der professionell Handelnde auf Grund ihrer besonderen Handlungsstruktur vielleicht häufiger bedürfen als andere Berufstätige.

Der kollegiale Austausch schließt darüber hinaus auch eine soziale und berufsspezifische Kontrollfunktion ein, die im Hinblick auf professionelles Handeln bedeutsam ist, weil dieses für alle davon Betroffenen – die Klientel, die Arbeit- und Auftraggeber und die Gesellschaft insgesamt – sich oft einer unmittelbaren Kontrolle entzieht.

Der Personenbezug professionellen Handelns lässt darüber hinaus die professionstheoretische Anforderung an Professionsangehörige, die ei-

gene Handlungs- und Entscheidungsfreiheit durch ethische Selbstverpflichtung zu begrenzen, so für das eigene Handeln auch eine ethische Verantwortung zu übernehmen und diese öffentlich kommunizierbar zu halten, als sinnvoll erscheinen. Denn öffentlich wahrnehmbare ethische Handlungsorientierungen bilden professionstheoretisch neben der Wahrnehmung von professioneller Handlungsqualität die entscheidende Basis für Vertrauen in professionelles Handeln. Dieses wiederum erscheint letztlich und auf Dauer nur gewährt zu werden, wenn professionell Handelnde Verantwortung für ihr persönliches Verhalten im Beruf übernehmen, weil nur so professionelle Rollenbeziehungen über einen längeren Zeitraum durchzuhalten sind, in denen Persönliches und Berufliches getrennt werden muss. Diese immer wieder herzustellende und zu sichernde professionelle Distanz verlangt eine intakte psychische Struktur, damit nicht persönliche Probleme in Berufsarbeit transportiert werden und umgekehrt. Eine Verantwortung für sich selbst schließt daher die Beachtung der eigenen psychischen und physischen Gesundheit, Schutz vor Über-Engagement und Überarbeitung, soziale Integration in die eigene Berufsgruppe und den Erhalt der eigenen Kompetenz durch Weiterbildung ein. Die Art und Systematik kollegialen Austauschs sowie ein entfaltetes Verständnis eigener Verantwortlichkeiten können daher als wesentliche Indikatoren für Professionalität von Erwachsenenbildner/inne/n angesehen werden.

Die im Rahmen dieser Studie befragten Interview-Partner/innen haben alle bis auf einen, der als Grund seine Arbeitsbelastung nennt, mehr oder minder intensiven kollegialen Austausch über ihre Berufsarbeit, zwei nehmen darüber hinaus regelmäßig an einer Supervision teil. Die meisten pflegen externen Austausch mit Kollegen aus anderen Institutionen, zwei sowohl mit externen als auch mit internen Kollegen. Die Interwiew-Partnerinnen, die als Führungskräfte überwiegend Management-Tätigkeiten ausüben, die Leiterin einer Kreisvolkshochschule und der Leiter eines Fortbildungsinstituts legen Wert darauf, dass ihre Austauschpartner über einen vergleichbaren sozialen Status verfügen, weil sie sich davon ein besseres gegenseitiges Verstehen versprechen, vermutlich aber zugleich auch soziale Statusbedürfnisse befriedigen. Mehr als die Hälfte derjenigen, die in beruflichen Austauschprozessen stehen, nennen dafür keine besonderen Gründe, weil Austausch ihnen offenbar als selbstverständlich positiv bzw. sinnvoll erscheint.

Von zwei interviewten Frauen wird der berufliche Austausch mit Geschlechtsgenossinnen als wertvoller eingeschätzt als der mit männlichen Kollegen, weil sie bei Frauen ähnliche Probleme in Leitungsfunktionen sehen; eine der beiden attestiert Frauen eine höhere Kompetenz. Als weitere Gründe für kollegialen Austausch werden von ihnen genannt: Korrektiv des beruflichen Handelns und Verhaltens, Überprüfung der eigenen Wirkung auf andere, Problembearbeitung, Entlastung, Begleitung, arbeitsinhaltliche Diskussion, Anregung, Erweiterung der eigenen Perspektive, Auseinandersetzung.

Professionstheoretisch für wichtig erachtete Aspekte des kollegialen Austauschs wie berufsethische Vergewisserung und Kontrolle des eigenen beruflichen Arbeitens, gegenseitige Beratung und die Erfahrung von beruflicher Solidarität wurden von niemandem erwähnt.

Als Adressaten ihrer beruflichen Verantwortung nannten die Interview-Partner/innen am häufigsten ihre Arbeit-, Auftrag- und Geldgeber (7 Nennungen). So sagte z. B. eine Interview-Partnerin:

> „Also, ich fühle mich ganz stark diesem Unternehmen verbunden. Und das beruht auch nicht so sehr darauf, dass ich mit Menschen rede, mit Menschen darum, die Business-Interessen des Unternehmens durchzusetzen, die Ressource Mitarbeiter entsprechend zu managen. ... Vor allem möchte ich zum Unternehmenserfolg beitragen. Die Frage ist natürlich schon, mit welchem Duktus man das tut. ... Personaler haben ja eine Zwitterfunktion. Doch letztendlich, wenn es ‚Spitz auf Kopf' kommt, sind wir immer auf der Seite des Unternehmens und nicht auf der Seite des Mitarbeiters" (7).

Den *Teilnehmenden* wurden in sechs Fällen, in einem Fall den *Kursleitenden* deutliche Priorität in der empfundenen Verantwortung *vor* den Arbeit-, Auftrag- und Geldgebern eingeräumt; in einem Fall rangierten die Teilnehmenden und Kursleitenden an zweiter Stelle, in einem anderen Fall ist der Arbeitgeber der einzige Adressat von beruflicher Verantwortung.

Sich selbst nannten vier Interview-Partner/innen als „Gegenstand" ihrer Verantwortung. Sie verstanden dies entweder im Sinne allgemeiner menschlicher Selbstverantwortung (1 Nennung), der Erfüllung eigener Ansprüche an eine komplexe, befriedigende Berufsarbeit (2 Nennungen) oder in dem Sinne, so gut wie möglich zu arbeiten (1 Nennung). Eine der vier Interview-Partner/innen, die angaben, sich selbst gegenüber verantwortlich zu sein, bekundete, daneben auch Verantwortung

gegenüber ihren Teilnehmenden und ihrem Arbeitgeber zu empfinden. Eine Interview-Partnerin sah ihre Hauptverantwortung darin, ihr Verständnis von einer guten Bildung Erwachsener in ihrem beruflichen Handeln zu berücksichtigen.

Von einem professionellen Verständnis und Empfinden beruflicher Verantwortung kann bei diesem Befund höchstens ansatzweise die Rede sein, weil diese, professionstheoretisch betrachtet, wie hier anscheinend in lediglich einem Fall, zuerst der Erfüllung der professionellen Aufgabe, der didaktischen Unterstützung des Lernens und der Bildung Erwachsener zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung, gelten müsste. Innerhalb einer solchen professionellen Verantwortungswahrnehmung hätte die gelingende Bearbeitung von Lern- und Bildungs-Anliegen der Klientel und der Gesellschaft und die dafür notwendige angemessene und zeitgemäße Kompetenz für das eigene professionelle Handeln oberste Priorität, denn in einer solchen Verantwortung für die erwachsenenbildnerische Handlungs-Qualität läge eine wesentliche professionelle Handlungslegitimation begründet.

Die im Unterschied dazu am häufigsten genannte Verantwortung gegenüber dem jeweiligen Arbeit-, Auftrag- oder Geldgeber könnte als eine Form gesellschaftlicher Verantwortung gedeutet werden, wenn man diese als wichtige Repräsentanten gesellschaftlicher Interessen versteht. Allerdings hätte die Verantwortung dann stark partikularen Charakter, während gerade von Professionellen eine auch darüber hinaus gehende Verantwortung für das gesellschaftliche Ganze in einem universellen Sinne zu erwarten wäre.

Die fast ebenso häufig genannte allgemeine Verantwortung gegenüber den Teilnehmenden lässt offen, ob diese eher im Sinne einer „advokatorischen Ethik" (Dräger) verstanden wird, die Ausdruck einer fürsorglichen Haltung gegenüber den Lernenden als Personen wäre, oder ob damit stärker die Verantwortung für gelingende Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener gemeint ist. Schließlich ist die geäußerte Selbst-Verantwortung der Interviewten von diesen nicht im Sinne der Verpflichtung zu einer besonderen, also professionellen Leistung gedeutet worden, sondern eher im Sinne allgemeiner Selbstverantwortung und der Befriedigung individueller Ansprüche in der eigenen Berufsarbeit.

Sowohl im Hinblick auf den Stellenwert kollegialen Austauschs als auch im Hinblick auf die Wahrnehmung beruflicher Verantwortung kann mit einer Ausnahme bei den Interview-Partner/innen von einem als eher durchschnittlich anzunehmenden Arbeitnehmer-Bewusstsein ausgegangen werden, das von professionellen Ansprüchen weit entfernt zu sein scheint. Über ein professionelles Handlungsethos verfügt anscheinend kaum eine/r der Interviewten.

8.2 Berufliches Wissen und Können

In dieser Studie werden berufliches Wissen und Können als wesentliche Voraussetzungen von Erwachsenenbildungs-Professionalität beschrieben (vgl. Kapitel 6). Dabei wird zunächst zwischen *professionstheoretisch* und *wissenstheoretisch* notwendigem Wissen unterschieden. Für eine Profession notwendiges Wissen lässt sich theoretisch nach Maßgabe der beruflichen Handlungsaufgabe und den Erfordernissen des professionellen Handlungstypus und dessen Struktur bestimmen. Wenn hier professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln als didaktisches Handeln verstanden wird, das der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener dient, dann ist professionstheoretisch dafür all das Wissen notwendig, das ein solches Handeln auf zeitgemäßem und professionellem Niveau ermöglicht. Aus dieser Sicht erscheint für professionell arbeitende Erwachsenenbildner/innen vor allem didaktisches, aber auch nicht-didaktisches Wissen notwendig, soweit letzteres dem didaktischem Handeln dient, wie z. B. Wissen über Inhalte und Fachgebiete des Lernens von Erwachsenen. *Wissenstheoretisch* wird daher zwischen „wissenschaftlichem Wissen“ und „beruflichem Wissen“ unterschieden: beide Wissensarten sind neben allgemeinem Wissen in spezifischen Ausprägungen und Größenordnungen für berufliches und professionelles Handeln erforderlich.

Neben den verschiedenen Arten von Wissen wird in dieser Arbeit das Können als eigenständige Dimension professioneller Kompetenz verstanden und nicht einfach damit gleichgesetzt. Können ergibt sich keineswegs „automatisch“ aus Wissen. Nicht selten stehen Wissen und Können einer Person in keinem erkennbaren Zusammenhang: so ist Wissen über Kommunikation beispielsweise nicht gleichbedeutend mit Kommunikationsfähigkeit. Können wird hier verstanden als Fähigkeit zur Ausführung bestimmter Handlungen und als die Verfügung über bestimmte Ei-

genschaften und Verhaltensweisen. Es schließt auch allgemeine, nicht unbedingt berufsspezifische Fähigkeiten zur Kommunikation und Interaktion, zur Argumentation, zum Urteilen, Entscheiden, zur Differenzierung und zur Distanz ein. Schließlich werden hier persönliche Eigenschaften und Haltungen, wie Offenheit, Freundlichkeit, Humanität, Authentizität, Empathie, Humor, Flexibilität und Verlässlichkeit, die professionelles Handeln in aller Regel notwendig begleiten müssen, soll es erfolgreich sein, zur Dimension des Könnens gerechnet. Zwar sind diese Eigenschaften nur in sehr begrenztem Maße durch berufliche Qualifizierungs- und Trainingsprozesse erwerbbar, gleichwohl ist ihr Vorhandensein ein nicht zu unterschätzender Bestandteil professioneller Kompetenz.

Im beruflichen Handlungsprozess bilden Wissen, Können, persönliche Eigenschaften und Haltungen eine Einheit und sind auch in der nachträglichen Darstellung und Reflexion analytisch offenbar nur schwer voneinander zu trennen. Wie die Wissens-Verwendungsforschung gezeigt hat, wird im beruflichen Handeln wissenschaftliches Wissen den beruflichen Anforderungen entsprechend auf vielfältige Weise verändert: verkürzt, vereinfacht, vermischt, kombiniert u. v .a. m. Als isolierbares Wissen ist es innerhalb des individuellen Wissensbestandes für die Betreffenden selbst oft nur noch schwer isolierbar von anderen Wissensarten, wie dem beruflichen und dem allgemeinen Wissen. Und selbst wenn es sich befriedigend isolieren und rekonstruieren lässt, besagt dieser nachträglich vorgenommene, bewusste kognitive Vorgang noch wenig über den tatsächlichen Stellenwert wissenschaftlichen Wissens im individuellen beruflichen Handeln. Das Gleiche gilt für die anderen Wissensformen.

Den an dieser Untersuchung beteiligten Interviewpartner/innen fiel denn auch verständlicherweise die Explikation des von ihnen in ihrem Berufshandeln eingesetzten Wissens nicht ganz leicht; als noch schwieriger empfanden die meisten die Unterscheidung von Wissen und Können. Diese Zumutungen konnten nur mit der begründeten Hoffnung zu rechtfertigen versucht werden, dass die Ergebnisse dieser Anstrengung Rückschlüsse nicht nur auf die gegebene Kompetenz-Struktur der Befragten, sondern damit auch auf die mögliche Existenz von Erwachsenenbildungs-Professionalität erlauben. *Wie* allerdings die Interview-Partner/innen das von ihnen genannte Wissen und Können einsetzen,

ob sie es also tatsächlich in ihrem Handeln relationieren oder in anderer Weise verwenden, kann hier nicht beantwortet werden. Um darauf eine Antwort geben zu können, wären handlungsbeobachtende Verfahren notwendig.

8.2.1 Beruflich eingesetztes Wissen

Im Folgenden wird dargestellt, welches Wissen nach eigener Einschätzung der Befragten von diesen in ihrem beruflichen Handeln eingesetzt wird. Hierbei kommt selbstverständlich nur deren explizites, bewusstes Wissen zum Ausdruck. Implizites Wissen, das im beruflichen wie in jedem anderen Handeln eine vielleicht mindestens ebenso wichtige Rolle spielt – hierauf verweisen einschlägige wissenschaftliche Arbeiten der letzten Jahre im pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereich – kann also hier nicht berücksichtigt werden. Die Profile des von den Interview-Partner/innen in ihrer beruflichen Arbeit eingesetzten Wissens reflektieren ganz überwiegend, ähnlich einem Spiegel, die jeweiligen beruflichen Tätigkeitsprofile und teilweise auch die jeweiligen beruflichen Selbstverständnisse.

Räumt man der Häufigkeit der Nennungen der einzelnen Wissenssorten eine gewisse Aussagekraft über deren Bedeutung für das berufliche Handeln ein, dann hat wissenschaftliches Wissen mit insgesamt 43 Nennungen mit Abstand den höchsten Stellenwert im beruflichen Handeln. Es wurde damit fast doppelt so häufig genannt wie berufliches Wissen mit 24 Nennungen und fast dreimal so oft wie allgemeines Wissen mit 15 Nennungen. Eine Bedeutung für ihr berufliches Handeln wird *wissenschaftlichem Wissen* von allen Interview-Partner/innen bescheinigt; am niedrigsten scheint diese für die beiden „reinen" Managerinnen: der Leiterin einer Kreisvolkshochschule und Geschäftsführerin einer Qualifikations- und Beschäftigungsgesellschaft sowie der Personnel & Communication Managerin. Als einzige setzen sie auf Grund ihrer Nennungen auch kein erwachsenenbildungs-wissenschaftliches, didaktisches oder pädagogisches Wissen ein. Am intensivsten tun dies offenbar der freiberuflich tätige Dozent und der Research Specialist. Mehr als die Hälfte der Nennungen (24), die unter *wissenschaftliches Wissen* subsumiert werden können, beziehen sich auf erwachsenenbildungs-wissenschaftliches, didaktisches und pädagogisches Wissen. Auf die sogenannten „Bezugswissenschaften" entfällt die knappe übrige Hälfte der Nennungen ohne besondere Präferenz.

Das genannte *berufliche Wissen* hat insgesamt kaum einen erwachsenenbildnerischen oder didaktischen Charakter, sondern eher einen betriebswirtschaftlich-rechtlichen. Dies ist im Hinblick auf die didaktischen Tätigkeitsanteile der Interview-Partner/innen erstaunlich und lässt vermuten, dass berufliches Wissen zur Erwachsenenbildung wie etwa Verfahren der Lehr-Lern-Planung oder Beratungstechniken dem *wissenschaftlichen Wissen* über Erwachsenenbildung subsumiert werden.

Beachtlich erscheint der Anteil des genannten *allgemeinen Wissens* in der Berufsarbeit der Interview-Partner/innen, das sich hauptsächlich auf Beschaffung neuen Wissens sowie Interaktion und Kommunikation bezieht. Mit einem knappen Drittel des insgesamt genannten Wissens deutet sein Anteil zusammen mit dem vergleichsweise geringen, spezifisch erwachsenenbildungs-wissenschaftlichen Wissen auf eine nicht sehr ausgeprägte erwachsenenbildnerische berufliche Profilierung durch eingesetztes Wissen der Berufstätigen hin. Bei denjenigen, deren berufliche Tätigkeit didaktisches Handeln umfasst oder schwerpunktmässig ausmacht, scheint allerdings erwachsenenbildnerisches Wissen, sieht man von einer Differenzierung in wissenschaftliches und berufliches ab, eine nicht unwichtige Rolle in der täglichen Arbeit zu spielen.

Die Struktur des beruflich eingesetzten Wissens, das die Interview-Partner/innen insgesamt nannten, lässt deren berufliches Handeln als deutlich wissensbasiertes erscheinen, insbesondere durch wissenschaftliches Wissen. Im Hinblick auf erwachsenenbildnerisch-professionelles Handeln theoretisch notwendig erscheinendes Wissen wird von den überwiegend managenden Interview-Partner/innen offenbar kaum oder in nur geringem Maße eingesetzt.

8.2.2 Beruflich eingesetzte Fähigkeiten und Eigenschaften (Können)

Wie für das beruflich eingesetzte Wissen gilt auch für die beruflich eingesetzten Fähigkeiten und Eigenschaften, dass auch sie lediglich die von den Interview-Partner/innen bewusst wahrgenommenen bzw. im Interview erinnerten sind; nicht bewusst eingesetzte, „implizite“, aber vermutlich gleichwohl wirksame Fähigkeiten und Eigenschaften können „naturgemäß“ im Interview nicht zur Sprache kommen und insofern hier auch nicht berücksichtigt werden. Der Blick auf die bewussten Fähigkeiten und Eigenschaften gibt nicht nur Aufschlüsse über die Selbstwahr-

nehmung des eigenen Könnens der Interviewten, sondern auch über dessen vorhandene Struktur aus professionstheoretischer Sicht. Die Beschreibung des im beruflichen Handeln eingesetzten Könnens wird im Folgenden differenziert in berufliche Fähigkeiten, allgemeine Fähigkeiten und persönliche Eigenschaften.

Als „beruflich" werden die Fähigkeiten verstanden, die für die jeweilige Berufstätigkeit als spezifisch erscheinen im Unterschied zu den „allgemeinen" Fähigkeiten, die zwar im beruflichen Handeln eingesetzt werden, jedoch nicht speziell für dieses, sondern ebenso auch für andere Tätigkeiten beruflicher oder nicht-beruflicher Art einsetzbar erscheinen. Als „persönliche Eigenschaften" werden Merkmale der Person verstanden, die zwar für das berufliche Arbeiten genutzt werden und insofern ein Können darstellen, die sich jedoch relativ unabhängig von bewusst erworbenen Fähigkeiten als Ergebnis der natürlichen Anlagen sowie der Sozialisaton einer Person entwickelt haben.

Berufliche Fähigkeiten im beschriebenen Sinne wurden in den Interviews insgesamt 35-mal genannt; davon sind 20 Nennungen erwachsenenbildnerischer bzw. pädagogischer oder didaktischer Art, also in einem erwachsenenbildnerisch-professionellen Sinne berufsspezifisch. Allgemeine Fähigkeiten im beschriebenen Sinne wurden 108-mal genannt, persönliche Eigenschaften 22-mal. Die knapp dreimal häufigere Nennung von allgemeinen gegenüber beruflichen Fähigkeiten passt zu dem Befund, dass die von den Interview-Partnern ausgeübten beruflichen Tätigkeiten eine eher geringe *berufsspezifische* Profilierung aufweisen, sondern eher Mischtätigkeiten (Leitung/Management und Didaktik) darstellen, in denen die Management-Aufgaben teilweise stark dominieren. Doch auch dort, wo die jeweiligen Aufgaben- und Tätigkeitsprofile hohe didaktische Arbeitsanteile aufweisen, drückt sich dies im jeweiligen Könnens-Profil kaum aus (Ausnahme: der Dozent für Aus- und Weiterbildung).

Dennoch werden berufliche Fähigkeiten am häufigsten von den Interviewten genannt, die didaktisch geprägte Aufgaben- und Tätigkeitsprofile haben, am seltensten oder gar nicht hingegen, wenn die Berufsarbeit keinen oder nur einen geringen didaktischen Charakter hat. So spielen bei überwiegend ausgeübten Leitungs- und Management-Tätigkeiten spezifische berufliche Fähigkeiten offenbar eine äußerst geringe oder gar keine Rolle.

Dass berufliche Fähigkeiten, und hier wiederum (erwachsenen-)pädagogische und -didaktische in vergleichsweise geringem Maße genannt wurden, kann neben der offenbar schwachen erwachsenenbildnerischen Profilierung der Berufs-Arbeit auch darin begründet liegen, dass für Erwachsenenbildner/innen diese Fähigkeiten „zu" selbstverständlich sind, um sie noch bewusst wahrzunehmen oder ausdrücklich zu erwähnen. Für wahrscheinlicher halte ich jedoch, dass auf Grund der wenig entwickelten und differenzierten Begrifflichkeit für berufliches Wissen und Können von Erwachsenenbildner/inne/n die Beschreibung spezifischer beruflicher Fähigkeiten besonders schwer fällt und daher entweder auf allgemeine Beschreibungen zurückgegriffen wird oder ganze Könnensbereiche der bewussten Wahrnehmung (und damit der Möglichkeit der sprachlichen Darstellung) entzogen sind.

Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten ist das hier festgestellte Gesamt-Profil des beruflichen Könnens kaum als professionelles zu bezeichnen, weil spezifische berufliche Fähigkeiten darin im Vergleich zu den allgemeinen Fähigkeiten einen vergleichsweise geringen Stellenwert haben und es so auf spezifisch professionelles Können (souveräne Beherrschung zentraler didaktischer Handlungsfiguren und gelingende Relationierung individueller und gesellschaftlicher Bildungsinteressen sowie allgemeinen, wissenschaftlichen und beruflichen Wissens und Könnens) kaum Hinweise gibt.

Die recht hohe Bedeutung von persönlichen, kaum gezielt erlernbaren Eigenschaften, bei gleichzeitig relativ niedrigem Stellenwert spezifisch beruflicher Fähigkeiten und relativ hoher Bedeutung allgemeiner Fähigkeiten verweist ebenfalls auf eine geringe berufliche, keinesfalls jedoch auf eine professionelle Profilierung erwachsenenbildnerischen Handelns, weil damit diese und gerade nicht das von Personen erworbene berufsspezifische Können zur unverhältnismäßig wichtigen Handlungs-Ressource wird, was eher nicht- oder vorberuflichem Handeln entspricht.

8.2.3 Quellen und Funktionen des eingesetzten Wissens und Könnens

Woher das im beruflichen Handeln eingesetzte Wissen und Können stammt bzw. wo und wie es erworben wurde, ist professionstheoretisch von Interesse, denn professionelles Handeln erfordert komplexes und umfangreiches Wissen und Können auf hohem Niveau, das im wesentli-

chen schon allein aus zeitlichen Gründen vor Aufnahme der Berufstätigkeit, also berufsvorbereitend erworben werden muss.

Das erziehungswissenschaftliche Studium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, das eine berufsqualifizierende Zielsetzung hat, müsste daher für die für diese Studie ausgewählten Interview-Partner eine wesentliche Quelle ihres beruflich eingesetzten Wissens und Könnens sein. Da der Erwerb beruflichen Wissens und Könnens durch ein Hochschulstudium nur begrenzt möglich ist, müsste die berufliche Praxis eine weitere wesentliche Quelle des beruflich eingesetzten Wissens und Könnens bilden.

Im Hinblick auf die Entwicklung von Professionalität als der Qualität professionellen Handelns wäre es sinnvoll, dass die Handelnden beim Eintritt in die Berufspraxis über die wichtigsten professionellen Handlungsvoraussetzungen bereits verfügen und diese nicht erst, wie bei nichtprofessionellen Anlernberufen, im beruflichen Handeln erwerben müssen; denn nicht nur Zeit- und Entscheidungsdruck der Berufspraxis stehen fundiertem und reflektiertem Erwerb von Wissen und Können entgegen: das unter der Handlungslogik der Angemessenheit und Brauchbarkeit in der Regel auf dem Wege des Nachahmungslernens generierte Wissen und Können kann dann kaum noch unter der Handlungslogik der Wahrheit reflektiert werden, wie es in einer berufsvorbereitenden wissenschaftlichen Ausbildung möglich ist. Damit entfallen die Herausforderung und das Üben des Relationierens verschiedener Arten des Wissens und Könnens und ihrer jeweiligen Handlungslogiken, die professionelle Handlungsqualität ausmachen.

Im Hinblick auf den mehr oder weniger professionellen Charakter des eigenen beruflichen Handelns ist – neben den Quellen des beruflich eingesetzten Wissens und Könnens – auch aufschlussreich, welche subjektive Wertschätzung den verschiedenen Arten des Wissens und Könnens entgegengebracht und welche Funktion ihnen beigemessen wird. Für die Hälfte der Interview-Partner/innen ist die berufliche Praxis im Vergleich zu ihrer wissenschaftlichen Ausbildung und zu anderen Quellen ihres Wissens und Könnens die eindeutig wichtigere Quelle des von ihnen im beruflichen Handeln eingesetzten Wissens und Könnens. Nur ein Interview-Partner schätzt das Studium als Ort des beruflichen Kompetenzerwerbs deutlich höher ein als die berufliche Praxis (freiberuflich

tätiger Dozent); für eine Interview-Partnerin scheint hingegen die Berufspraxis keine Quelle ihres beruflich eingesetzten Wissens und Könnens zu sein (Hauptberufliche Pädagogische Mitarbeiterin einer Heimvolkshochschule). Die übrigen bewerten ihre wissenschaftliche Ausbildung und ihre berufliche Praxis als etwa gleich wichtige Quellen ihres beruflich eingesetzten Wissens und Könnens.

Gesellschafts-politisches, ehrenamtliches Engagement bezeichnen drei Interview-Partner/innen ausdrücklich als ebenfalls bedeutsame Quelle ihres beruflichen Wissens und Könnens; Fachliteratur wird in diesem Sinne fünfmal erwähnt, ebenso biografische Prägungen und Wissen und Können aus anderen (Aus-)Bildungsgängen.

Zwischen der Wertschätzung der verschiedenen Arten des Wissens und Könnens und der vorherrschenden Art des beruflichen Handelns der Interview-Partner/innen scheint ein gewisser Zusammenhang zu bestehen: Für überwiegend managende Tätigkeiten scheint berufliches Wissen und Können, insbesondere wirtschaftliches und juristisches, einen höheren Stellenwert in der persönlichen Wertschätzung zu haben als wissenschaftliches Wissen und Können. Für überwiegend oder noch in nennenswertem Maße didaktisch Tätige scheint hingegen erwachsenenbildungs-wissenschaftliches Wissen und berufliches didaktisches Wissen etwa gleichermaßen geschätzt zu werden.

Wissenschaftliches Wissen und Können im allgemeinen wird von den überwiegend managend Tätigen, für die es im beruflichen Handeln selbst kaum eine Rolle zu spielen scheint, dennoch hoch geschätzt im Hinblick auf die ihm unterstellte „schlüsselqualifizierende" Funktion und im Hinblick auf seinen Nutzen für den beruflichen Status. Spezifisch erwachsenenbildungs-wissenschaftliches Wissen und Können scheint für sie im beruflichen Handeln kaum verwendbar zu sein; sie kritisieren, auf ihre Management-Aufgaben durch das Studium nicht vorbereitet worden zu sein.

Nahezu alle Interview-Partner/innen sehen die berufliche Praxis als die wichtigste Quelle ihres beruflichen Wissens und Könnens – allerdings nicht ohne eine gewisse Ambivalenz: Einerseits ist ein gewisser Stolz über die eigene Leistung deutlich erkennbar, die der anstrengende Erwerb beruflichen Wissens und Könnens „by doing" darstellt, auch Dank-

barkeit über die in der Berufspraxis gebotenen Lernmöglichkeiten; andererseits wird bei fast allen deutlich, dass sie die Vermittlung und Aneignung nicht nur relevanten wissenschaftlichen, sondern auch relevanten beruflichen Wissens und Könnens durchaus als eine Aufgabe wissenschaftlicher Ausbildung verstehen, die diese nur unzulänglich leistet bzw. geleistet hat. Dies äußert sich in Bedauern der eigenen wissenschaftlichen Ausbildung, zum Teil auch in harter Kritik über sie.

So konnte nach Einschätzung eines Interview-Partners sein erwachsenenbildungs-wissenschaftliches Studium ihm „keinerlei Klarheit darüber vermitteln, was Weiterbildung ist. Und das ist natürlich schon fatal" (3). Das ihm notwendig erscheinende Wissen und Können sei

> „eigentlich alles en passant erworben. Ich versuche viel zu lesen und versuche mitzukriegen, was die Leute so sagen. Ich habe hier auch Leute, mit denen ich mich über Fachzeitschriften und Fachveröffentlichungen unterhalten kann. .... Das Abgucken von den Kollegen ist dabei sicherlich zentral" (3).

Positiv vermerkte eine Interview-Partnerin:

> „Mein Studium hat mir Reflexionsfähigkeit vermittelt und die Fähigkeit, mich immer wieder in neue Sachverhalte einarbeiten zu können. Außerdem hat es mir Deutungsmuster vermittelt, mit denen ich mich in der erwachsenenpädagogischen Wirklichkeit zurechtfinden kann" (8).

Die systematische Reflexion beruflicher Praxis wird, wo diese während des Studiums wahrgenommen wurde, durchweg als qualifizierend beurteilt und als hilfreich für die Berufseinmündung, die so kaum als Bruch zwischen verschiedenen „Welten" empfunden wurde. Die bewusste Bezugnahme erwachsenenbildungs-wissenschaftlicher Ausbildung auf relevante berufliche Wirklichkeiten und die systematische Reflexion von Praxiserfahrung während des Studiums hat für diese Interview-Partner/innen offenbar eine Art des Lernens und der Berufsvorbereitung ermöglicht, die prinzipiell geeignet erscheint, professionelles Handeln vorzubereiten. Darauf deuten zumindest die Darstellungen und Einschätzungen einiger Interview-Partner/innen hin.

Als der potenziellen Entwicklung professionellen Handelns tendenziell abträglich erscheint hingegen, wenn die Berufspraxis als der hauptsächliche oder gar alleinige Ort des Erwerbs beruflichen Wissens und Könnens fungiert, weil das hier unter der Handlungslogik von Angemessen-

heit und Brauchbarkeit und unter Zeit- und Entscheidungsdruck generierte Wissen und Können (Lernen durch Nachahmung, „Abgucken") offenbar kaum noch einer intersubjektiven Reflexion unterzogen und der Kontrastierung durch das wissenschaftliche Geltungskriterium Wahrheit/Richtigkeit ausgesetzt wird, wie dies während einer wissenschaftlichen Ausbildung möglich ist. Für ein professionelles Relationieren des eher universellen wissenschaftlichen Wissens und Könnens mit dem eher partikularen allgemeinen und beruflichen Wissen und Können fehlen wesentliche Voraussetzungen, auch u. a. durch Einübung gewonnene professionelle Handlungs-Souveränität, Zeit und Distanz zu den herangetragenen Interessen.

Auffallend ist, dass die Interviewten weder systematische berufliche Weiterbildung als Quelle beruflich eingesetzten Wissens und Könnens nennen, noch kollegialen Austausch und gegenseitige Beratung, die für professionelles berufliches Handeln als unerlässlich gelten können. Insgesamt scheinen seitens der Interview-Partner/innen die berufsqualifizierende Funktion der beruflichen Praxis stark überbewertet und die der wissenschaftlichen Ausbildung unterbewertet worden zu sein. Dies ergibt sich a) durch die Bekundung eines hohen Stellenwerts des eingesetzten wissenschaftlichen Wissens und Könnens (es wurde insgesamt doppelt so häufig genannt wie berufliches Wissen und Können, vgl. Kapitel 8.2.1) und b) angesichts des Stellenwerts des eingesetzten beruflichen Wissens und Könnens (allgemeine Fähigkeiten wurden knapp dreimal so häufig genannt wie berufliche Fähigkeiten (vgl. Kapitel 8.2.2).

8.3 Professionelles Handeln und Professionalität

Professionalität als voraussetzungsvolle Qualität beruflichen Handelns ist m. E. ohne eine bewusste Vorstellung davon, worin sie bestehen könnte oder doch wenigstens der bewussten Verfügung über qualitative Standards, denen professionelles Handeln genügen müsste, um Professionalität zu erreichen, kaum möglich. Die Interview-Partner/innen wurden gefragt, ob sie ihr eigenes berufliches Handeln für professionell halten und wie sie Professionalität verstehen, um so nicht nur ihre berufliche Selbstwahrnehmung, sondern auch ihr Verständnis von professionellen Standards und von Professionalität zu erkunden.

Von den zehn Interview-Partner/innen schätzen acht ihre eigene Berufsarbeit mit recht unterschiedlichen Begründungen als professionell ein; zwei bezeichnen ihre als nicht professionell – mit ebenfalls unterschiedlichen Begründungen. Sie meinen selbstkritisch, nicht hinreichend theoretisch begründet oder nicht hinreichend kompetent bzw. gemessen an eigenen, nicht explizit ausgeführten Standards, dilettantisch zu arbeiten. Die Einschätzung der beiden scheint in besonders hohen Ansprüchen an die Qualität der eigenen Berufsarbeit begründet zu sein, denen sie nicht hinreichend zu genügen meinen; soweit sie Kriterien professionellen Handelns nennen, entsprechen diese weitgehend einem Verständnis von „gekonnter Beruflichkeit" (E. Nuissl) bzw. expertenhaftem Arbeiten, kaum aber dem hier entwickelten Verständnis von professionellem Erwachsenenbildungs-Handeln. Ihre Kriterien ähneln denjenigen der Interview-Partner/innen, die ihr eigenes berufliches Handeln als professionell bewerten.

Die von den Interview-Partner/innen genannten Kriterien für professionelles Handeln gelten in unserer Gesellschaft üblicherweise für jeden regulären Ausbildungsberuf, von einer Lehre in Handel, Handwerk und Industrie bis hin zum Hochschul-Studium: Spezifische Berufsausbildung/-vorbereitung, Verfügung über Wissen und Können, Arbeitsvertrag, Bezahlung, planvolles, systematisches, kontinuierliches, qualitätvolles, verantwortungsbewusstes, (dienst-)leistungsorientiertes Arbeiten, Fortbildungsbereitschaft, Fortbildung. Lediglich Kriterien wie „virtuos", „situationsbezogen", „prozessorientiert", „reflexiv", „rollenbewusst" und „funktionsbewusst" oder „die Funktion für die Gesellschaft erkennen" weisen in die Richtung einer besonderen beruflichen Handlungsqualität, die nicht einfach mit qualitativ hochwertigem Berufshandeln identisch ist.

Dass professionelles Handeln von den Interview-Partner/innen mit für heutige Berufsarbeit weitgehend selbstverständlichen Merkmalen wie Ausbildung, Arbeitsvertrag und Bezahlung assoziiert wird, ist möglicherweise der historischen Entwicklung des Erwachsenenbildungs-Berufs und dessen insgesamt immer noch relativ deprivierter Situation geschuldet: ein vertraglich geregeltes Vollzeit-Arbeitsverhältnis nach vorangegangener spezifischer Ausbildung und mit dafür vergleichsweise angemessener Bezahlung ist auch heute noch eher die Ausnahme als die Regel. Eine erwachsenenbildungs-spezifische Ausbildung ist keine anerkannte

Berufsvoraussetzung und über eine, vergleichbaren Berufen angemessene Bezahlung verfügen nur die wenigsten Erwachsenenbildner/innen, denn die überwältigende Mehrheit arbeitet nebenberuflich und unterbezahlt oder freiberuflich, nicht selten ebenfalls unterbezahlt. Auch ehrenamtliches Arbeiten ist in der Erwachsenenbildung noch durchaus üblich.

Es kann deshalb auch nicht allzu sehr überraschen, dass nahezu alle Interview-Partner/innen von einer Sicht der Erwachsenenbildung als Profession im Sinne eines besonderen Berufes, der an der Realisierung eines allgemein anerkannten, zentralen Werts personen- und gesellschaftsorientiert arbeitet und daher eine besondere Aufgabe und Verantwortung wahrnimmt, weit entfernt zu sein scheinen. Unterschiede zwischen professionellem und expertenhaftem beruflichen Handeln scheinen nicht bekannt zu sein. Über ein reflektiertes Verständnis von der *Professionalität spezifisch erwachsenenbildnerischen professionellen Handelns* verfügt anscheinend niemand der Befragten. So findet das in dieser Arbeit professionstheoretisch entwickelte Verständnis von Erwachsenenbildungs-Professionalität kaum eine Entsprechung in den geäußerten Vorstellungen von Professionalität. Zwar wird von den meisten Professionalität mit beruflichem Können und mit beruflicher Handlungsqualität assoziiert, doch *die besondere Qualität professionellen Handelns* sieht so niemand der Befragten. Sie könnte im gelingenden didaktischen, Lernen und Bildung ermöglichenden In-Beziehung-Setzen der daran bestehenden Interessen von Personen und Gesellschaft sowie dem dafür notwendigen partikularen und universalen Wissen und Können gesehen werden. Dass diese Qualität nicht gesehen wird, mag daran liegen, dass Bildung als orientierender Zentralwert einer Profession Erwachsenen-Bildung keine handlungsleitende Kategorie für die Interview-Partner/innen zu sein scheint, ja nicht einmal Gegenstand beruflicher Reflexion.

Anscheinend wurden alle Befragten mit der Frage nach ihrem Verständnis professionellen Handelns und von Professionalität erstmals konfrontiert, was die erkennbare Unsicherheit mancher beim Beantworten dieser Frage erklären kann. Weder in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung noch in beruflichen oder kollegialen Zusammenhängen schien bzw. scheint diese Frage ein Gegenstand der Reflexion oder Diskussion zu sein. Das Wissen über Charakteristik und Qualität professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns allein schafft selbstverständlich keine Pro-

fessionalität. Doch ohne ein solches Wissen bleibt das Handeln gewissermaßen „blind" und unaufgeschlossen für eine professionelle Entwicklung und dafür notwendige individuelle, strukturelle und soziale Voraussetzungen.

8.4 Berufsentwicklung und Berufsbewusstsein

Wenn die Entwicklung von Professionalität im wesentlichen im beruflichen Handeln selbst geschieht, wie in dieser Studie zu begründen versucht wurde, und dabei auch das Vorbild, die Anleitung, Unterstützung, Beratung und Rückmeldung anderer Berufsangehöriger eine wichtige Rolle spielt, dann ist m. E. dafür nicht zuletzt erforderlich, dass ein Bewusstsein der Berufsangehörigen von der Situation, den Aufgaben, Funktionen und Qualitätsstandards des Berufes im Vergleich, in der Abgrenzung und im Zusammenspiel mit anderen Berufen vorhanden ist sowie die Fähigkeit, die Situation und Entwicklung des eigenen Berufes einschätzen zu können. Wie Professionalität entwickelt sich diese vor allem während der Berufstätigkeit, weil dazu eigene Berufserfahrungen notwendig sind. Doch dürfte die Fähigkeit zu beruflicher Selbst-Reflexivität ebenso wie Professionalität auf Voraussetzungen gründen, die bereits in der wissenschaftlichen Ausbildung erworben wurden, hier vor allem auf einem spezifischen Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnis und einem reflektierten Handlungsethos, die zusammen ein bestimmtes Berufsbewusstsein bilden. Welche Veränderungen das in der wissenschaftlichen Ausbildung entstandene Berufsbewusstsein durch Berufserfahrungen erfahren hat und wie die Professionalität und die Organisation der Interessen von Erwachsenenbildner/inne/n im Allgemeinen eingeschätzt wird, wurde durch die Interviews zu erfassen versucht.

8.4.1 Veränderung des Berufsverständnisses durch Berufserfahrung

In der wissenschaftlichen Ausbildung werden die Vorstellungen vom und die Verständnisse des künftig auszuübenden Berufs vor allem durch Informationen geprägt, die Lehrende, Mit-Studierende und wissenschaftliche Literatur vermitteln. Durch eigene Praxiserfahrungen in Praktika, vor allem jedoch in der eigenen Berufstätigkeit verändert sich häufig das so entstandene Berufsverständnis. Einen sogenannten „Praxisschock" erleiden jedoch nur diejenigen, die sich kein realistisches Berufsverständnis während ihrer Ausbildung aneignen konnten. Bei allen jedoch dürften

sich im Laufe der Berufstätigkeit die „mitgebrachten" Berufsverständnisse durch eigene Erfahrungen mehr oder weniger stark verändern. Für die Entwicklung von Professionalität als berufliche Handlungsqualität ist die Art dieser Veränderungen bedeutsam.

Bei fast allen Interview-Partner/innen hat sich nach eigenem Bekunden das zu Beginn der Berufstätigkeit vorherrschende Berufsverständnis, hier vor allem Ansprüche, Ziele, Aufgaben- und Rollenverständnisse, aber auch ethische Handlungsmaximen, durch die Berufserfahrung verändert; nur eine Interview-Partnerin sieht nicht ihr Berufsverständnis, sondern die Bedingungen ihres beruflichen Handelns verändert.

Wahrgenommene Veränderungen des eigenen Berufsverständnisses werden in allen Fällen als positiv bewertet im Sinne eines Zuwachses an Realitätssinn, Pragmatismus, Qualität und Komplexität des beruflichen Handelns, gewachsenen Verstehens von Zusammenhängen und Verantwortung, größerer Akzeptanz von Klientel-Interessen oder von Zufriedenheit und Sinnerfahrung. Dies gilt auch für Veränderungen des in der Ausbildung entstandenen Berufsverständnisses, die sich nicht durch allmählich wachsenden Erfahrungsreichtum, sondern durch eher unfreiwillige Anpassungsleistungen ergeben haben (freiberufliche statt Angestellten-Tätigkeit, berufliche statt politische Erwachsenenbildung, Tätigkeit in einem kommerziellen Unternehmen statt gemeinnütziger Arbeit); sie werden ausnahmslos bejaht und als zufriedenstellend bewertet.

Wenn man Erfahrung als Resultat reflektierten Erlebens versteht, das auf die Verwendung geeigneter Reflexionskategorien angewiesen ist, wäre unter professionstheoretischen Gesichtspunkten von Interesse, ob die von den Interview-Partner/innen beschriebenen Veränderungen ihres Berufsverständnisses in diesem Sinne tatsächlich erfahrungsbedingt sind oder eher eine nachträgliche „Rationalisierung" von womöglich für unvermeidlich gehaltenen Anpassungsleistungen. Dazu müssten die jeweiligen Reflexionskategorien erkundet werden, was in den hier geschilderten Interviews nicht geschehen ist. Erst deren Kenntnis erlaubte ein Urteil über die professionsbezogene Qualität der Veränderungen des Berufsverständnisses.[8] Im Falle professionell arbeitender Erwachsenen-

8 Auch das Beharren auf dem ursprünglichen Berufsverständnis könnte so gesehen durchaus als das qualitätvolle Ergebnis der Reflexion erlebter Berufspraxis darstellen,

bildner/innen hätte die Qualitätsbeurteilung wahrgenommener Veränderungen sich m. E. wesentlich an einem intersubjektiv reflektierten professionellen Berufsverständnis zu orientieren, das sich aus einer entsprechenden Berufskultur entwickelt hat. Auf dessen Existenz gibt es jedoch keine Hinweise.

Die Mehrzahl der Interviewten scheint zu Beginn ihrer Berufstätigkeit entweder über recht amorphe, wenig realistische oder solche Berufsvorstellungen verfügt zu haben, die eher hauptberuflichen Politikern als hauptberuflichen Erwachsenenbildner/innen entsprochen hätten. Während ihrer Berufstätigkeit hat sich bei fast allen ihr Berufsverständnis stärker konturiert, entsprechend den wahrgenommenen beruflichen Handlungsmöglichkeiten verändert oder von einem eher politisch-missionarischen zu einem erwachsenenbildnerischen entwickelt.

Ein professionelles erwachsenenbildnerisches Berufsbewusstsein, das ein entsprechendes Verständnis von der spezifischen Art professionellen Handelns, eines professionellen Aufgaben- und Rollenverständnisses sowie eines spezifischen Handlungsethos einschlösse, hat sich jedoch anscheinend kaum entwickelt, obwohl Elemente eines solchen bei einzelnen erkennbar sind, z. B., wenn Interview-Partner/innen die Unterstützung von Bildung und Lernen Erwachsener als ihre Handlungsaufgabe bezeichnen.

8.4.2 Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen

Die Interview-Partner/innen wurden nicht nur gefragt, ob sie ihr eigenes berufliches Handeln für professionell halten, sondern im weiteren Verlauf der Interviews auch, ob nach ihrer Wahrnehmung und Einschätzung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung professionell gearbeitet wird bzw. ob sie dies für prinzipiell möglich und notwendig halten. Wie schon bei der Frage nach der Einschätzung ihres eigenen beruflichen

weil Veränderung allein ja noch keine Qualität ausmacht. Denn weil die Wirklichkeit (hier: die berufliche) immer komplexer zu sein scheint als die in einer anderen Wirklichkeit (hier: die Hochschulausbildung) gewonnenen Annahmen darüber, scheinen für erlebnis- und eindrucksoffene junge Menschen Veränderungen der mitgebrachten Annahmen von meist hoher Plastizität eine Zwangsläufigkeit zu haben, die keinesfalls ohne weiteres mit der Zunahme von Qualität verwechselt werden sollte, auch wenn diese Veränderung subjektiv als positiv wahrgenommen wird.

Handelns war daran die Erwartung geknüpft, mit den Antworten zugleich die Kriterien der Interview-Partner/innen für professionelles Handeln und dessen Qualität zu erkunden sowie diese mit den zuvor ermittelten abzugleichen.

Im Hinblick darauf, ob in der Erwachsenenbildung professionell gearbeitet wird, antworten die meisten Interview-Partner/innen skeptisch bis verneinend. Nur zwei von ihnen sind der Ansicht, viele Erwachsenenbildner/innen arbeiteten professionell. Während die eine der beiden ihre Ansicht nicht weiter begründet, verweist die andere auf professionell arbeitende Kollegen. Zwar halten offenbar alle Interviewten professionelles Handeln von Erwachsenenbildner/inne/n für möglich, manche auch ausdrücklich für notwendig, sehen jedoch strukturelle und individuelle Faktoren, die es erschweren. Im einzelnen werden als Hinderungsgründe für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung genannt:

- die schwere Fassbarkeit (Definition) und Vermittelbarkeit von Professionalität,
- die unzureichende Ausbildung von Erwachsenenbildner/inne/n,
- die unzureichende Arbeitsmotivation von Erwachsenenbildner/inne/n,
- fehlende Qualitäts-Standards,
- zu große Vielseitigkeit erwachsenenbildnerischen Handelns bzw. fehlende Profilierung,
- unzulängliche Arbeitsbedingungen von Erwachsenenbildner/inne/n,
- Finanzierungsbedingungen der Erwachsenenbildung,
- Professionalität behindernde Erwachsenenbildungspolitik,
- unzureichendes Bewusstsein von der beruflichen Leistung von Erwachsenenbildner/inne/n ,
- unzureichende öffentliche Darstellung der beruflichen Leistung von Erwachsenenbildner/inne/n,
- Selbstdarstellungsbedürfnisse von Erwachsenenbildner/inne/n im beruflichen Handeln,
- unzureichende Fähigkeiten und Fertigkeiten von Erwachsenenbildner/inne/n,
- Selbstbezogenheit von Erwachsenenbildner/inne/n im beruflichen Handeln und
- unzureichende Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung

Ein Interview-Partner beschreibt die Situation so:

> „Auch wenn ich an meiner eigenen Professionalität Zweifel habe, so zweifle ich doch überhaupt nicht daran, dass Erwachsenenbildungsarbeit professionell sein könnte. ... Ich gehe davon aus, dass es dafür einen sehr großen Bedarf gibt und auch ein Bedürfnis danach, professionell zu arbeiten. Die Entwicklung von Professionalität in der Erwachsenenbildung halte ich sogar für unabdingbar. Wir müssen zu einer selbstbewussten Selbstdarstellung kommen. Wir müssen wissen, was wir zu bieten haben und allerdings auch etwas bieten können. Überhaupt ist es sehr wichtig – das kann man ja an Politikern gut studieren – für die Öffentlichkeit auf eine überzeugende Art und Weise beschreiben zu können, was man tut. ... Wir sollten wissen, wie Lernen funktioniert, was eine Lernsituation ausmacht und was wir dazu beitragen können. Wenn wir das könnten, wären wir professionell" (3).

Da von den zehn Befragten acht ihr eigenes berufliches Handeln für professionell halten, gleichzeitig für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt überwiegend negative Professionalitäts-Einschätzungen abgeben, so kann dies heißen, dass die angenommene eigene Professionalität trotz gegebener struktureller Hindernisse als individuelle Leistung verstanden wird, die auch unabhängig von einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung als ganzer möglich ist. Ähnlich wie bereits bei der Einschätzung des eigenen beruflichen Handelns wird professionelles Handeln auch hier im Wesentlichen mit einer Art von Berufsausübung gleichgesetzt, die in qualifizierten Ausbildungsberufen heute allgemein üblich ist. Darüber hinausgehend werden jedoch – ohne dass dies ein konsistentes Professionsverständnis ergäbe – von einigen Interview-Partner/innen auch einzelne, für Professionen typische Merkmale genannt, wie herausragende Kompetenz, qualitative Handlungs-Standards, überzeugende öffentliche Darstellung des eigenen beruflichen Handelns oder eine Dienst-Orientierung.

8.4.3 Organisation beruflicher Interessen

Der fachliche, soziale und politische Zusammenschluss von Erwachsenenbildner/inne/n in Berufsgruppen oder in einem Berufsverband wird in dieser Studie als eine von mehreren Voraussetzungen der Entwicklung von Professionalisierung und Erwachsenenbildungs-Professionalität verstanden, weil dafür kollegiale gegenseitige Information, Beratung und Supervision, Erfahrungs-Austausch, gemeinsame Reflexion, fachliche Anregung und berufliche Weiterentwicklung sowie Kontrolle der Einhaltung von professionellen Standards notwendig erscheint; für die mittel- und langfristige Sicherung des professionellen Handelns im ge-

sellschaftlichen Kontext wird darüber hinaus eine qualifizierte Öffentlichkeitsarbeit und aktive Berufspolitik als notwendig erachtet. Die Einschätzung von Erwachsenenbildner/inne/n zu diesen Aspekten ihrer Berufssituation stellt im Hinblick auf mögliche Chancen der Entwicklung von Erwachsenenbildungs-Professionalität insofern eine wichtige Information dar.

Die Haltung der Interview-Partner/innen gegenüber einer Organisation beruflicher Interessen von Erwachsenenbildner/inne/n in einem spezifischen Berufsverband kann als „gemäßigt" positiv beschrieben werden: Fünf der zehn Befragten betrachten eine solche Organisation als sinnvoll und nennen dafür plausible Gründe; zwei sind eher skeptisch, aber nicht ablehnend. Drei Interviewte können keinen Sinn in einer Organisation von Erwachsenenbildner/inne/n sehen und würden einer solchen erklärtermaßen auch nicht beitreten. Eine Interviewte sieht keinen erkennbaren Nutzen, eine andere hält einen entsprechenden Zusammenschluss nicht nur für überflüssig angesichts vorhandener regionaler Austauschmöglichkeiten, sondern sogar für schädlich, weil durch den so möglichen Vergleich mit anderen Erwachsenenbildner/inne/n Konkurrenz- und gegenseitige Abwertungsprozesse in Gang gesetzt werden könnten. Der dritte ablehnende Interview-Partner meint, dass „Erwachsenenbildner/in" überhaupt kein Beruf sei. Die beruflichen Arbeitsfelder und Tätigkeiten, die darunter zusammengefasst werden, hält er jedenfalls für zu heterogen, als dass sie eine gemeinsame, organisierte berufliche Interessenwahrnehmung erlaubten. Die berufliche Heterogenität von Erwachsenenbildner/inne/n wird auch von einigen Befürwortern als Problem benannt. Auch ihnen fällt es offenbar nicht leicht, berufliche Identität stiftende Gemeinsamkeiten von Erwachsenenbildner/inne/n zu sehen. Unter der Berufsbezeichnung „Erwachsenenbildner/in" arbeitet beispielsweise keiner der Interviewten.

Die von den Interview-Partner/innen genannten Gründe bzw. Aufgaben für einen Berufsverband von Erwachsenenbildner/inne/n lassen sich nach berufsqualifizierenden, berufspolitischen und bildungspolitischen unterscheiden.

Berufsqualifizierende Gründe/Aufgaben:

- Entwicklung beruflicher Qualitätsstandards
- Organisation von Supervision
- fachlich-inhaltlicher Austausch

- Zusammenarbeit

Berufspolitische Gründe/Aufgaben:

- Verbesserung des beruflichen Status
- Entwicklung eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses
- Öffentliche Selbstdarstellung und Profilierung des Berufs/Entwicklung eines positiven Berufsbildes
- Vertretung beruflicher Interessen
- Verbesserung der Marktchancen
- Sicherstellung von Professionalität

Bildungspolitische Gründe/Aufgaben:

- Vorstellungen von künftiger Erwachsenenbildung entwickeln
- Begründungen für den Sinn von Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung entwickeln
- Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Die Bedeutung der Weiterbildung und ihren gesellschaftlichen Nutzen öffentlich darstellen
- Erschließung neuer Arbeitsmärkte.

Bereits diese Liste von Gründen bzw. Aufgaben für einen Berufsverband von Erwachsenenbildner/inne/n – von Diplom-Pädagog/inn/en mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung formuliert, die mehrheitlich kein spezifisch erwachsenenbildnerisches berufliches Aufgabenverständnis haben und einem solchen Zusammenschluss mit insgesamt eher positiver Zurückhaltung gegenüber stehen – verweist eindrucksvoll auf die Defizite der jetzigen Situation des Berufs, der von einer Profession sowohl in der Wahrnehmung der Befragten selbst als auch offenbar im Hinblick auf die Art und Qualität des beruflichen Handelns weit entfernt zu sein scheint. Eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann jedoch ohne einen starken sozialen Zusammenschluss und eine aktive Berufspolitik der Berufstätigen selbst nicht gelingen.

8.5 Kommentierte Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Die *Art der Berufsarbeit* der zehn interviewten Diplom-Pädagog/inn/en mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung besteht bei der Mehrheit aus einer Mischung didaktischer und nicht-didaktischer

Tätigkeiten; nur zwei sind überwiegend didaktisch tätig, eine kaum. Während die didaktischen Tätigkeiten von Lern- und Bildungs-Beratung, -planung, Lehre und Lernbegleitung, Entwicklung von Lern- und Bildungsmaterialien bis zur Evaluation reichen, umfassen die nicht-didaktischen, organisationsbezogenen Tätigkeiten Management, Marketing, Personalführung und -entwicklung, Öffentlichkeitsarbeit sowie institutions- und bildungspolitische Gremienarbeit. Je mehr Leitungsaufgaben die jeweilige Berufsarbeit umfasst, umso deutlicher dominieren die nicht-didaktischen Tätigkeiten, quantitativ und qualitativ.

Da aus professionstheoretischer Sicht allein die didaktischen Tätigkeiten als potenziell professionelle gelten können, weil sie wie alle professionellen Tätigkeiten auf die Bearbeitung lebens-relevanter Fragen von Personen zielen – hier der Fragen von Lernen und Bildung –, lässt sich feststellen, dass etwa knapp die Hälfte der beruflichen Tätigkeiten der befragten, wissenschaftlich ausgebildeten Erwachsenenbildner/innen nicht-professionelle und nicht-professionalisierbare Expertentätigkeiten darstellen. Diese werden auf der Basis autodidaktischen Lernens ausgeübt, da die Interview-Partner während ihrer wissenschaftlichen Ausbildung darauf nach eigenem Bekunden nicht vorbereitet wurden.

Sechs der zehn Interviewten beschreiben den *Charakter der beruflichen Tätigkeiten*, die sie ausüben, entweder ganz überwiegend oder mindestens zur Hälfte als Management; nur einer von ihnen bezeichnet seine berufliche Arbeit explizit als Erwachsenenbildungs-Arbeit. Allerdings entspricht das *berufliche Selbstverständnis* der Befragten dem Charakter der beruflichen Tätigkeiten nur teilweise: während auch nur einer sich ausdrücklich als Erwachsenenbildner sieht, verstehen sich drei als Manager. Die übrigen sechs Befragten verstehen sich mehr oder weniger deutlich als sozial- und (erwachsenen-)pädagogisch Tätige. Das jeweilige berufliche Selbstverständnis steht also nicht in jedem Einzelfall in einem kongruenten Zusammenhang mit den tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten. Über ein bewusstes, *beruflich-erwachsenenbildnerisches Rollenverständnis* – sowohl der eigenen Rolle als auch derjenigen der Klientel – verfügt anscheinend nur der sich selbst explizit als Erwachsenenbildner verstehende Interview-Partner.

Die deutlichen Inkongruenzen zwischen ausgeübter Tätigkeit, der Charakterisierung derselben und dem beruflichen Selbstverständnis sowie

ein kaum ausgeprägtes berufliches Rollenverständnis können als Indiz für eine schwach entwickelte berufliche Selbstreflexion interpretiert werden und als Ausdruck einer kaum vorhandenen Berufskultur, in der berufliche Reflexionsmuster, Berufs- und Rollenverständnisse generiert, überprüft und revidiert werden könnten.

Ein persönliches, vom jeweiligen Auftrag- oder Arbeitgeber relativ unabhängiges *berufliches Aufgabenverständnis* ließen sechs der zehn Interviewpartner erkennen. Einer von ihnen scheint bewusst auf ein persönliches Aufgabenverständnis bzw. die Entwicklung eigener beruflicher Zielvorstellungen verzichtet zu haben, während die übrigen eine nahezu vollständige Übereinstimmung mit den Aufgabenstellungen und Zielen ihres Arbeitgebers betonen. Bis auf eines sind die geäußerten beruflichen Aufgabenverständnisse erwachsenenbildungs-unspezifisch. Sie schließen didaktische, politische, humanistische, subjektorientierte und moralische Absichten ein, sind z. T. jedoch auch stark am institutionell oder persönlich definierten Erfolg orientiert. Ein am professionstheoretisch bestimmten Zentralwert Lernen und Bildung Erwachsener orientiertes berufliches Aufgabenverständnis, das die eigene berufliche Aufgabeninterpretation mit der von Auftrag- und Arbeitgebern, Klientel und Gesellschaft zu verbinden versucht, lässt nur eine der Befragten erkennen.

Alle Interviewpartner verfügen nach eigener Wahrnehmung über eine mehr oder weniger deutlich ausgeprägte relative *berufliche Handlungsautonomie*. Die hauptsächliche Beschränkung von Handlungsspielräumen stellen offenbar finanzielle Zwänge dar, gefolgt von (bildungs-)politischen Vorgaben. Als die berufliche Handlungsfreiheit einschränkend werden offenbar auch innerinstitutionelle und unternehmensinterne Vorgaben, rechtliche Regelungen, Marktdruck und hierarchische Strukturen erlebt. Bei denjenigen, deren berufliches Aufgabenverständnis mit dem des Arbeitgebers vollständig übereinstimmt, ist zu vermuten, dass der Handlungsspielraum deutlich an diese Übereinstimmung gebunden ist – was jedoch oft erst bei Konflikten oder Abweichungen erkennbar werden dürfte. Relative berufliche Handlungsautonomie, eine wichtige Voraussetzung nicht nur professionellen Handelns, sondern auch von Arbeitsmotivation und beruflicher Zufriedenheit, scheint in interaktions-geprägten Tätigkeitsfeldern wie denen der Interviewten nicht zuletzt das Ergebnis von persönlicher Verhaltens- und Handlungs-Sou-

veränität, von Durchsetzungsvermögen sowie von Risiko- und Konfliktfähigkeit zu sein.

Beruflicher Erfolg ist bei denjenigen Befragten, deren berufliches Selbstverständnis erwachsenenbildnerisch, pädagogisch und/oder didaktisch geprägt ist und die überwiegend oder teilweise didaktische Aufgaben wahrnehmen, mehrheitlich entweder keine bedeutsame Beurteilungskategorie für ihr berufliches Handeln oder wird mit dem Lernerfolg von Teilnehmenden gleichgesetzt. Eine interviewte Person bezeichnet darüber hinaus die eigene Behauptung auf dem Bildungsmarkt als beruflichen Erfolg, eine andere den gelingenden Umgang mit der eigenen Rolle in Lerngruppen. Diejenigen, die überwiegend Management-Funktionen ausüben, also organisationsbezogen arbeiten und sich auch selbst als Manager verstehen, verknüpfen den eigenen beruflichen Erfolg sehr stark mit dem Erfolg ihrer Beschäftigungs-Institution. Erwachsenenbildnerisch-didaktischer Erfolg spielt für sie also im Vergleich mit institutionellem/unternehmerischem Erfolg eine geringe Rolle. *Schwierigkeiten und Probleme* im eigenen beruflichen Handeln werden entsprechend dem jeweiligen Erfolgsverständnis wahrgenommen als entweder überwiegend erwachsenenbildnerische, pädagogische oder didaktische oder als überwiegend institutionelle/unternehmerische bzw. als solche der persönlichen Karriere.

Über explizite *Gütekriterien für ihre berufliche Tätigkeit* scheinen die Interview-Partner/innen kaum zu verfügen; nur eine beschreibt ein solches. Die implizit verwendeten didaktischen Bewertungsmaßstäbe erscheinen als wenig differenziert im Hinblick auf dasjenige berufliche Handeln, das als potenziell professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln gelten kann. Standards hierfür sind offenbar kaum verfügbar.

Wesentliche *Referenzpunkte beruflichen Handelns* sind offenbar für diejenigen, die Erfolg und Qualität der eigenen Berufsarbeit mit dem Lernerfolg von Teilnehmenden und didaktischer Handlungsqualität verbinden, die Teilnehmenden und andere didaktisch Handelnde. Didaktisch zu vermittelnde und anzueignende Inhalte werden als mögliche Referenzpunkte nicht erwähnt. Für diejenigen, die Erfolge und Handlungsqualität nicht in didaktischem Handeln verorten oder verorten können, weil sie kaum didaktisch handeln, sind die Referenzpunkte ihres beruflichen Handelns Markt, Politik und Institutions-/Unternehmensziele. Die

Gesellschaft bzw. das Gemeinwesen, für das Lernen und Bildung Erwachsener von großer Bedeutung ist und dessen Ermöglichung nicht unerheblich finanziell fördert, spielt als ein Bezugspunkt des beruflichen Handelns offenbar bei keinem der Befragten eine Rolle, wie dies für Angehörige von Professionen theoretisch angenommen wird, da diese im übertragenen Sinne im Auftrag (Mandat) und mit der Erlaubnis (Lizenz) der Gesellschaft arbeiten und nicht zuletzt in ihrem Interesse zentrale Anliegen der Gesellschaftsmitglieder zusammen mit diesen bearbeiten.

Außer einem Interview-Partner pflegen alle einen mehr oder minder intensiven *Austausch mit Berufskolleg/inn/en* über ihre Berufsarbeit, zumeist außerhalb der eigenen Institution; zwei nehmen teil an einer regelmäßigen Supervision. Die meisten nennen für beruflichen Austausch keine besonderen Gründe, weil dieser ihnen offenbar als selbstverständlich sinnvoll erscheint. Professionstheoretisch für bedeutsam gehaltene Aspekte des kollegialen Austauschs wie berufsethische Vergewisserung, gegenseitige Beratung und Kontrolle und Solidaritätserfahrung werden von niemandem erwähnt.

Ihren Auftrag-, Arbeit- und Geldgebern gegenüber empfinden sieben von zehn Befragten *berufliche Verantwortung*, fast ebenso viele (sechs) zugleich auch gegenüber Teilnehmenden. In der Rangordnung beruflicher Verantwortlichkeit rangieren die Teilnehmenden für fünf Befragte an erster Stelle. Für eine Befragte ist der Arbeitgeber der einzige Adressat beruflicher Verantwortung, eine andere spürt Verantwortung außer gegenüber dem Arbeitgeber und den Teilnehmenden auch gegenüber sich selbst. Sich selbst gegenüber fühlen sich insgesamt vier Interview-Partner verantwortlich, und zwar im Rahmen allgemeiner menschlicher Selbstverantwortung bzw. im Sinne der Erfüllung eigener Ansprüche an die Berufsarbeit. Eine Verantwortung gegenüber dem eigenen Beruf und dessen Ansehen oder dem Erhalt und der Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Fähigkeiten wird von niemandem erwähnt. Nur eine Befragte sieht ihre berufliche Verantwortung darin, ihr Verständnis von einer „guten Bildung Erwachsener" in ihrem beruflichen Handeln zu auszudrücken. Eine professionelle Aufgaben-Verantwortung aber schlösse auch eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft ein, die ein Interesse an professioneller Wahrnehmung der Aufgabe hat oder haben müsste.

Unter den *Arten des beruflich eingesetzten Wissens* hat das wissenschaftliche Wissen mit Abstand die höchste Bedeutung, wenn man die Häufigkeit der Nennungen der Wissensarten als Indikator dafür verwendet. Es wurde fast doppelt so oft genannt wie berufliches Wissen und dreimal so häufig wie allgemeines Wissen. Die geringste Bedeutung scheint wissenschaftliches Wissen für diejenigen zu haben, die nahezu ausschließlich Management-Tätigkeiten ausüben. Mehr als die Hälfte der Nennungen des insgesamt beruflich verwendeten wissenschaftlichen Wissens kann als erwachsenenbildungs-wissenschaftliches, erziehungswissenschaftliches und didaktisches Wissen bezeichnet werden; die restlichen Nennungen beziehen sich auf die sogenannten Bezugswissenschaften der Erwachsenenbildungs-Wissenschaft wie Psychologie und Soziologie. Das genannte berufliche (Handlungs-)Wissen ist kaum erwachsenenbildnerisch-didaktischer, sondern vor allem betriebswirtschaftlich-rechtlicher Art. Der beachtliche Anteil der Nennungen allgemeinen, nicht im engeren Sinne beruflichen Wissens betrifft hauptsächlich Wissen über Wissensbeschaffung und Wissen über Kommunikation und Interaktion.

Für die didaktisch tätigen Interview-Partner/innen scheint erwachsenenbildungs-wissenschaftliches und didaktisches Wissen explizit eine wichtige Rolle in der täglichen Arbeit zu spielen, entsprechendes berufliches (Handlungs-)Wissen dagegen eine eher geringe. Dies ist insofern als erstaunlich, als didaktisches Handeln ohne praktische Handlungslehren, Wissen über Methoden, Medien oder didaktische Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr-Lern-Prozessen, Materialen usw. kaum auszukommen scheint. Möglicherweise erscheint den Interview-Partner/inne/n dieses berufliche (Handlungs-) Wissen als so selbstverständlich, dass sie es nicht mehr für erwähnenswert halten, oder es ist ihnen als berufliches Wissen nicht bewusst.

Grundsätzlich mag im Hinblick auf die Nennungen des beruflich insgesamt verwendeten Wissens die Einsicht aus der Wissensforschung bedacht werden, dass wir gewöhnlich mehr wissen, als wir zu sagen wissen (vgl. Rahn 2002, S. 160), wie auch diejenige aus der sozialwissenschaftlichen Wissens-Verwendungsforschung, dass einmal erworbenes wissenschaftliches Wissen im beruflichen Handlungsprozess nach Maßgabe der Kriterien Brauchbarkeit und Nützlichkeit oft erheblichen Selektions- und Transformationsprozessen unterzogen wird, die sich der nachträglichen Analyse nur schwer erschließen. Zudem kann die behauptete

starke Verwendung wissenschaftlichen Wissens als gesellschaftlich allgemein hoch bewertetem auch der Aufwertung des beruflichen Handelns dienen, was nur in einer empirischen Handlungsanalyse überprüft werden könnte.

Berufliches Können, also *beruflich eingesetzte Fähigkeiten und Eigenschaften*, scheinen den Interviewten häufig nicht bewusst zu sein. Fähigkeiten werden hier in berufliche und allgemeine unterschieden, also solche, die für die jeweilige Berufstätigkeit als spezifisch erscheinen, und solche, die nicht nur speziell für diese, sondern auch für andere Tätigkeiten verwendbar sind. Als Eigenschaften werden hier persönliche Merkmale verstanden, die relativ unabhängig von bewussten Aneignungsprozessen vorhanden sind, also eher als das Ergebnis von ererbten Anlagen, Sozialisation und Erziehung verstanden werden können.

Als beruflich eingesetzte Fähigkeiten werden von den Interview-Partner/inne/n 35-mal berufliche, 108-mal allgemeine und 22-mal persönliche Eigenschaften genannt. Die knapp dreimal häufigere Nennung allgemeiner als beruflicher Fähigkeiten deutet darauf hin, dass die ausgeübten beruflichen Tätigkeiten der Befragten als (überwiegend) Mischtätigkeiten eine niedrige berufsspezifische Profilierung aufweisen und in beruflichen Handlungsfeldern stattfinden, deren Aufgaben oft ebenfalls nicht sonderlich profiliert erscheinen. Die Verwendung beruflicher Fähigkeiten wird am häufigsten von denjenigen Interview-Partnern genannt, die über deutlich didaktisch geprägte Aufgaben- und Tätigkeitsprofile verfügen. Bei überwiegend nicht-didaktischen Leitungs- bzw. Management-Aufgaben und -Tätigkeiten spielen spezifisch berufliche Fähigkeiten nach der Zahl ihrer Nennungen offenbar eine geringe Rolle.

Unter den beruflichen Fähigkeiten werden erwachsenenpädagogische und didaktische vergleichsweise selten genannt. Dies könnte auch hier den Schluss nahe legen, dass diese als so selbstverständlich gelten, dass sie sich der bewussten Wahrnehmung entziehen. Wahrscheinlicher scheint jedoch zu sein, dass auf Grund der bildungs-, berufs- und professionstheoretisch wenig entwickelten Könnens-Kategorien für berufliches, speziell auch erwachsenenbildnerisches Handeln den Handelnden nur wenige und wenig differenzierte Begriffe zur Beschreibung ihrer Fähigkeiten bzw. ihres Könnens zur Verfügung stehen. Die Beschreibung des beruflichen Handelns deutet allerdings auch darauf hin, dass spezifisch

erwachsenenpädagogisches und didaktisches berufliches Können tatsächlich noch vergleichsweise wenig entwickelt ist und die souveräne Beherrschung wesentlicher didaktischer Handlungsfiguren nicht zum selbstverständlichen Handlungsrepertoire der meisten Interview-Partner/innen gehört.

Unter professionstheoretischer Perspektive kann das Gesamt-Profil der eingesetzten Fähigkeiten und Eigenschaften kaum als professionell interpretiert werden, weil die spezifischen beruflichen Fähigkeiten, die für die Ausübung einer Profession als eines besonderen, von anderen unterscheidbaren Berufs, vergleichsweise schwach im Profil der insgesamt eingesetzten Fähigkeiten vertreten sind. Diese Wertung wird durch den vergleichsweise hohen Anteil von persönlichen Eigenschaften im Vergleich zu den beruflichen Fähigkeiten im gesamten Könnens-Profil noch verstärkt.

In den Beschreibungen der Interview-Partner/innen gibt es kaum Hinweise auf die professionstheoretisch als zentral geltende Fähigkeit, wissenschaftlich-universelles und beruflich-partikulares Wissen und Können im Handeln im Hinblick auf das Handlungsziel (hier: Bildung Erwachsener) gekonnt in Beziehung zu setzen und dabei sowohl die beteiligten individuellen Interessen als auch daran bestehende gesellschaftliche Interessen zu relationieren, um so eine spezifische Handlungsqualität hervorzubringen.

Das Verhältnis von wissenschaftlichem und beruflichem Wissen und Können in ihrem beruflichen Handeln beschreiben die meisten Interview-Partner/innen als ein mehr oder weniger ausgeprägtes Ergänzungs-Verhältnis, wobei das wissenschaftliche Wissen und Können neben Informations-, Erklärungs-, Orientierungs- und Reflexionsfunktionen auch erhebliche Legitimations- und Statusfunktionen zu haben scheint. Für einen Interview-Partner sind wissenschaftliches und berufliches Wissen und Können weitgehend unverbunden, eine andere Person sieht sie in zunehmendem Kontrast zueinander.

Von den am häufigsten genannten *Quellen des eingesetzten Wissens und Könnens*, wissenschaftliche Ausbildung und berufliche Praxis, stellt für die Hälfte der Interview-Partner die berufliche Praxis die wichtigste Quelle dar. Für die knappe andere Hälfte haben Studium und Berufspra-

xis etwa die gleiche Bedeutung, während nur einer der Befragten dem Studium als Quelle des beruflich eingesetzten Wissens und Könnens höheres Gewicht beimisst. Die Bedeutung der beruflichen Praxis als Quelle des eingesetzten Wissens und Könnens erstaunt angesichts des quantitativen Anteils, den berufliches Wissen daran hat (wissenschaftliches wurde doppelt so häufig, allgemeines dreimal so häufig genannt). Allerdings wird die *Funktion des beruflichen Wissens und Könnens*, das offenbar vor allem in der Berufspraxis erworben wurde, hoch bewertet.

Auch wenn angenommen werden muss, dass das einst im Studium erworbene Wissen und Können nach einiger Zeit als solches nicht mehr ganz trennscharf von anderswo erworbenem Wissen und Können unterschieden werden kann oder nicht mehr völlig bewusst ist und so an Bedeutung verliert, so erscheint dennoch der hohe Stellenwert von beruflicher Praxis als Qualifizierungs- und Kompetenzvermittlungs-Faktor unter professionstheoretischen Gesichtspunkten insofern als problematisch, weil damit der Wert einer berufsvorbereitenden wissenschaftlichen Ausbildung erheblich relativiert wird, in der ja neben wissenschaftlichem auch berufliches Wissen und Können vermittelt und angeeignet werden könnte. Die „by doing" in der Berufspraxis angeeigneten Fähigkeiten, wie beschrieben zumeist auf der vergleichsweise niedrigen Stufe des Nachahmungs-Lernens erworben, sind nicht nur einer anderen Logik verpflichtet als berufsvorbereitendes Lernen an der Hochschule, sie weisen notgedrungen auch einen geringeren Grad an Bewusstheit, Systematik und Reflexivität auf. Unter professions-ethischen Gesichtspunkten stellt eine solche Qualifikations- und Kompetenzerwerbs-Struktur für die davon betroffene Klientel wie zugleich für die Gesellschaft ein Qualitäts-Risiko dar, insbesondere dann, wenn wie im Falle organisierter Erwachsenenbildung dieser Struktur nicht durch eine Berufskultur entgegengesteuert wird, oder diese zumindest kritisch begleitet wird.

Die z. T. herbe Kritik der Befragten an ihrer Ausbildung im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung deutet auch unter professionstheoretischen Gesichtspunkten auf erhebliche Mängel dieser Ausbildung hin, zugleich aber auch auf die Erzeugung von uneinlösbaren Erwartungshaltungen; die Charakteristika professionellen erwachsenenbildnerischen Bildungshandelns werden offenbar während der wissenschaftlichen Ausbildung

kaum jemandem deutlich. Die Vorbereitung auf professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln während der wissenschaftlichen Ausbildung schien eher die Ausnahme als die Regel zu sein und dort am ehesten gelungen zu sein, wo Praxiserfahrungen, praktische Fälle und Handlungssituationen Gegenstand der Ausbildung waren. Ein unklares Berufsbild und vielfältige, mit keiner Berufskultur kommunikativ hergestellte, z. T. widersprüchliche Vorstellungen von beruflichen Anforderungen an Diplom-Pädagog/inn/en mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung und dafür durch die wissenschaftliche Ausbildung zu erbringende Leistungen führen offenbar zu einer sehr heterogen Qualifikations- und Kompetenzstruktur und ebensolchen Bewertung.

Über ein *Verständnis von professionellem Handeln und von Erwachsenenbildungs-Professionalität,* das professionstheoretischen Kriterien annähernd genügte, verfügt keine/r der Interview-Partner/innen. Acht von zehn halten ihre eigene Berufsarbeit mit recht unterschiedlichen Begründungen für professionell. Die beiden, die ihre Arbeit nicht für professionell halten, begründen dies damit, nicht hinreichend theoretisch begründet bzw. nicht hinreichend kompetent zu arbeiten. Die verwendeten Kriterien für professionelles Handeln lassen sich nahezu ausnahmslos unter „gekonnte Beruflichkeit" (E. Nuissl) rubrizieren, die sich von denen in unserer Gesellschaft üblicherweise für qualifizierte Ausbildungsberufe verwendeten kaum unterscheiden: Spezifische Berufsausbildung/-vorbereitung, Verfügung über Wissen und Können, Bezahlung, Arbeitsvertrag, planvolles/systematisches/kontinuierliches/qualitätvolles/verantwortungsbewusstes/(dienst-)leistungsorientiertes Arbeiten, Fortbildungsbereitschaft und Fortbildung. Dass diese „Selbstverständlichkeiten" für qualifizierte Berufsarbeit von den Befragten mit professionellem Handeln assoziiert werden, muss m. E. im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung von Erwachsenenbildung als beruflicher Tätigkeit und deren aktueller Situation interpretiert werden.

Von einer Sicht der Erwachsenenbildung als Profession im professionstheoretischen Sinne eines besonderen Berufes, der sich signifikant und begründbar von anderen Berufen und Professionen unterscheidet, sind die Interview-Partner mehr oder weniger weit entfernt. Die Vorstellungen von Professionalität, soweit solche genannt wurden, sind kaum auf die Qualität spezifisch erwachsenenbildnerischen Handelns bezogen, sondern eher allgemein gehalten. Ein solches Handeln wird mit Adver-

ben wie „virtuos“, „situationsbezogen“, „prozessorientiert“, „reflexiv“, „rollenbewusst“ oder „funktionsbewusst“ assoziiert.

Die *durch Berufserfahrung bewirkten Veränderungen des Berufsverständnisses* werden von den Interview-Partner/nne/n als wenig dramatisch und ausnahmslos positiv eingeschätzt. Im Vergleich zum Berufsbeginn veränderte Berufsvorstellungen finden Ausdruck in der Reduktion, aber auch in der Erhöhung und Veränderung von Ansprüchen, in der Neu-Bewertung von Arbeitsfeldern und arbeitsrechtlichen Status-Wünschen sowie in der veränderten Auffassung über die Aufgabe und gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Rolle von Erwachsenenbildner/inne/n und Teilnehmenden. Die Korrekturen scheinen in erster Linie das Ergebnis pragmatischer Anpassungs-Prozesse zu sein, in einigen Fällen jedoch offenbar auch weiterreichender Reflexionen beruflichen Handelns; auch die Beibehaltung des ins Berufsleben mitgebrachten Berufsverständnisses, wie in einem Fall, scheint Ergebnis intensiver beruflicher Reflexion zu sein.

Dass in der Erwachsenenbildung professionell gearbeitet wird, meinen ausdrücklich nur zwei der zehn Interview-Partner/innen; drei verneinen dies, und die übrigen tendieren eher zu einer negativen als zu einer positiven Beurteilung. Wie bei der Frage danach, ob sie selbst professionell arbeiten, verwenden die Interview-Partner/innen auch hier Kriterien, die üblicherweise für qualifizierte Ausbildungsberufe gelten. Darüber hinaus werden jedoch auch solche genannt, die in die Richtung professionellen Handelns weisen, wie die Verfügung über qualitative Handlungs-Standards, das Wissen über den Charakter des eigenen beruflichen Handelns, Orientierung an einer Vorstellung von Professionalität, Fähigkeit zur überzeugenden Darstellung vom Wert des eigenen beruflichen Handelns, Bewusstsein davon, eine auf Menschen bezogene Tätigkeit auszuüben und die Verfügung über eine Dienst-Gesinnung.

Mit der Erweiterung der Blickrichtung auf die Erwachsenenbildung als Ganzer ergibt sich somit ein widersprüchliches Bild: Während außer zweien alle Befragten ihre eigene berufliche Arbeiten für professionell halten, sind umgekehrt nur zwei der Ansicht, dass in der Erwachsenenbildung insgesamt professionell gearbeitet wird. Zwar werden für die Charakterisierung des eigenen Handelns als professionelles ge-

wichtige strukturelle Gründe genannt, im wesentlichen jedoch wird professionelles Handeln ursächlich auf individuelle Faktoren zurückgeführt.

Einer *Organisation beruflicher Interessen von Erwachsenenbildner/inne/n* stehen die Interview-Partner/innen gemäßigt positiv gegenüber: während drei darin keinen Sinn erkennen können, halten fünf eine solche Organisation für sinnvoll; zwei sind skeptisch, aber nicht ablehnend. Die Befürworter und selbst die Skeptiker nennen jedoch eine beachtliche Reihe berufsqualifizierender, berufspolitischer und bildungspolitischer Gründe und Aufgaben für einen beruflichen Interessenverband von Erwachsenenbildner/inne/n, die zugleich auf erhebliche ungelöste Probleme und schwerwiegende Defizite in deren aktueller beruflicher Situation verweisen.

Fazit: Ziel dieser Untersuchung war es, eine erste empirische Annäherung an die Erforschung der Qualität erwachsenenbildnerischen Berufshandelns zu leisten und Hinweise auf vorhandene Erwachsenenbildungs-Professionalität und damit zugleich auf eine qualitative Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu gewinnen. Hierzu kann festgehalten werden:

Das berufliche Handeln der Befragten scheint nach professionstheoretischen Kriterien eher kein professionelles zu sein; die einen verfolgen eher organisationsbezogene Expertentätigkeiten, insofern sie überwiegend Management-Tätigkeiten ausüben, die nicht als professionelle Tätigkeiten gelten können; die anderen – die meisten – sind mit Misch-Tätigkeiten befasst, die einerseits Management, andererseits personenbezogenes didaktisches Handeln darstellen, das als potenziell professionelles Handeln gelten kann. Die Untersuchungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass selbst das didaktische Handeln der Interview-Partner/innen die in dieser Studie entwickelten professions-theoretischen Kriterien professionellen Erwachsenenbildungs-Handeln nicht erfüllt und es für eine spezifische Erwachsenenbildungs-Professionalität, wie sie hier theoretisch definiert wurde, kaum Hinweise gibt.

Das eingesetzte Wissen und Können und das Berufsbewusstsein der Interview-Partner/innen erlauben auf Grund der Untersuchungsergebnisse anscheinend kaum professionelles Erwachsenenbildungs-Handeln und

die Hervorbringung einer spezifischen erwachsenenbildnerischen Handlungsqualität.

Insgesamt scheinen die Ergebnisse dieser Untersuchung zur Erwachsenenbildungs-Professionalität die Ausgangs-Hypothese von der kaum entwickelten Erwachsenenbildungs-Professionalität eher zu bestätigen als zu widerlegen: Die Einschätzungen Tietgens' aus den 1980er Jahren und Harneys aus diesem Jahrzehnt, die Professionalisierung und damit auch die Entwicklung von Professionalität in der Erwachsenenbildung sei nicht gelungen, wird damit auch empirisch gestützt.

Literatur

Ahlheim, K./Heger, B. (1997): Beruf: Dipl.-Päd. – Arbeitsfeld: Erwachsenenbildung. Eine empirische Studie zu Berufsalltag, Qualifikation und Studium. In: Der Pädagogische Blick, H. 3, S. 160–169

Alheit, P./Tietgens, H. (1988): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Thesen und Antithesen. In: Schlutz, E./Siebert, H.: Ende der Professionalisierung?, S. 25–39

Arabin, L. (1995): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen – Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Frankfurt a.M.

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

ders. (1990): Illusion der Profession – Professionelle Illusionen der Erwachsenenbildung. In: Kade, J. u. a., Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt a.M., S. 92–98

ders. (1991): Ethische und instrumentelle Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a.: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung, S. 22–25

Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.) (1999): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A. (1995): Neuere Tendenzen in der Weiterbildung, illustriert am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung. In: GdWZ, H. 6, S. 134–139

Bahnmüller, R./Rauschenbach, Th./Trede, W./Bendele, U. (1988): Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel, Weinheim

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

Beck, U., Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M.

Beinke, L./Arabin, L./Faulstich, P. (1981): Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt

BMBF (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

Bötel, Ch./Seusing, B. (2002): Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse einer CATI-Befragung. In: Balli, Ch./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bonn, S. 25–44

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

Breloer, G. (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer G./Dauber H./Tietgens H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 8–105

Büchter, K./Hendrich, W. (1998): Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung – Für eine Politisierung der erwachsenenpädagogischen Diskussion. In: Peters, S.: Professionalität und betriebliche Handlungslogik, S. 29–46

Busch, D.-W./Hommerich, C. (1980): Diplompädagogen in der Weiterbildung – Empirische Befunde einer bundesweiten Untersuchung zur Berufssituation von Diplom-

pädagogen. In: Mader, W. (Hrsg.), Forschungen zur Erwachsenenbildung – Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung und zum Berufsfeld des Diplompädagogen. Bremen, 84–143
Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.
Daheim, H. J. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie – Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B. u. a.: Erziehen als Profession, S. 21–35
Derichs-Kunstmann, A. u. a. (Hrsg.) (1999), Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Bonn
Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe A./Helsper W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität, S. 714–757
ders. (2002): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, B. u. a.: Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. S. 18–30
Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen
Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.) (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln, Bielefeld
Dräger, H. (1999): Zur Kritik der pädagogischen Ethik in der Adragogik. In: HBV, H. 1, S. 20–30
Dräger, H./Günther, U./Waterkamp, D. (1994): Erkennen statt bewerten – Die doppelte Herausforderung für die Erwachsenenbildung durch die Vereinigung der beiden deutschen Teilstaaten. In: Derichs-Kunstmann, A. u. a. (Hrsg.) (1994): Profession und Disziplin, Frankfurt a.M., S. 98–105
Faulstich, P.(1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W.: Die Bildungsarbeiter, S. 50–81
Faulstich, P./Vespermann, P. (Hrsg.) (2002): Weiterbildung in den Bundesländern – Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim u. a.
Flechsig, K.-H./Haller, H.-D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart
Freidson, E. (1979): Der Ärztestand. Stuttgart
Fuchs-Brüninghoff, E. (1997): Professionalität und Bewußtheit. In: Meisel, K.: Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, S. 110–117
Fuhr, Th. (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners – Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Gerhard, R. (1980): Personal in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Umfrage im Weiterbildungsbereich (MAEB Nr. 24). Hannover
Gerl, H./Peters, R. (2001): Evaluation und Revision der weiterbildenden erwachsenenpädagogischen Angebote an der Universität Bremen (Projektbericht). Bremen (Universität)
Giesecke, H. (1996): Das „Ende der Erziehung" – Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung?. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität, S. 391–403
Gieseke, W. (1987): Zum Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg
dies. (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Dies.: Professionalität und Professionalisierung, S. 11–27

dies. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität, S. 678–713
dies. (1999): Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R. u. a.: Erwachsenenpädagogik, S. 212–220
dies. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen
Gieseke, W./Foschepoth, J./Länge, Th. W./Menke, B. (1997): Aspekte des Berufsbildes „Erwachsenenbildner – Erwachsenenbildnerin". In: Meisel, K.: Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, S. 21–32
Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1991), Ethische Prinzipien der
Erwachsenenbildung – Verantwortlich für was und vor wem? Kassel
Gieseke, W. u. a. 1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn
Goode, W.J. (1957): Community within the Community: The Professions. In: American Sociological Review, 22. Jg. , S. 102–118
Harney, K. (2002): Weiterbildung aus der Sicht des Bildungsmanagements. In: HBV, H. 2, S. 125–136
Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.) (1987): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
Harney, K./Markowitz, J. (1987): Geselliger Klientelismus: Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: ders. u. a.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung, S. 305–357
Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Th./Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 36–52
Hesse, H. A. (1972): Berufe im Wandel – Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart
Hinrichs, W. (2002): Analyse von Stellenangeboten für Erwachsenenbildner/innen anhand ausgewählten Materials (wiss. Hausarbeit). Bremen (Universität)
Hof, C. (1999): Haben KursleiterInnen professionelle pädagogische Konzepte? Empirisch fundierte Fragen an eine Theorie erwachsenenpädagogischer Professionalität. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a.: Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung, S. 62–71
dies. (2001): Konzepte des Wissens – Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld
Hommerich, C. (1984): Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt a.M.
Hughes, E.C. (1984): The Sociological Eye, Selected Papers. London
Illich, I. u. a. (1979): Entmündigung durch Experten. Reinbek
Jütting, D./Zimmer, H. (1980): Das Berufsfeld von Diplompädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung. In: Mader, W. (Hrsg.), Forschungen zur Erwachsenenbildung – Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung und zum Berufsfeld des Diplompädagogen. Bremen (Universität), S. 144–194
Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Kade, J., u. a. (1990): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt a.M.
Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Baacke, D. (Hrsg.): Grundriss der Pädagogik. Stuttgart, S. 101–108

Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit, Bad Heilbrunn
Kejcz, I./Monshausen, K.-H./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1981): Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP) (7 Bde.). 2. Aufl. Heidelberg
Knoll, J.H./Pöggeler, F./Schulenberg, W. (1983): Zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1970–1981. Köln
Körber, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F. (1995): Das Weiterbildungsangebot in Bremen, Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
Koring, B. (1987): Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K. u. a.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung, S. 338–400
ders. (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns: theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim
ders. (1990): Professionalisierungsdiskussion und Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl E. u. a.: Professionalisierung – Professionalität, S. 10–21
ders. (1992): Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B. u. a.: Erziehen als Profession, S.171–199
Kultusministerkonferenz und Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft
Kurtz, Th. (1998): Professionen und professionelles Handeln. Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz, In: Peters, S.: Professionalität und betriebliche Handlungslogik, S. 105–122
ders. (2000): Moderne Professionen und gesellschaftliche Kommunikation. In: Soziale Systeme, H. 1, S. 169–195
Kuwan, H. u. a. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn
Lüders, Ch. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Weinheim
Meisel, K. (Hrsg.) (1997): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung (DIE Materialien für Erwachsenenbildung 12). Frankfurt a.M.
Merk, R. (1992): Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. 2. Aufl. Neuwied
Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441–471
Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld
ders. (2002): Professionswissen aus der Sicht der Profession. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J.: Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln, S. 31–32
Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.
Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens – Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a.M. u. a.
Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff.. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung, Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Er-

wachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M., S. 23–36
Nuissl, E. (1997): Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation. In: Meisel, K.: Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, S. 13–20
Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J./Tietgens, H. (Hrsg.) (1990), Professionalisierung – Professionalität. Humor und Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in. Combe, A./Helsper, W., Pädagogische Professionalität, S. 70–182
Peters, R. (1990): Ethik und Erwachsenenbildung. Bremen (Universität)
dies. (1991): Erwachsenenbildungs-Ethik und Erwachsenenbildungs-Professionalität – eine zwingende Zusammengehörigkeit?. In: Gieseke, W. u. a.: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung, S. 99–106
dies. (1993): Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit?. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft – Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland, 2. Aufl. Bremen, S. 264–296
dies. (1999a): Erwachsenenbildnerisches Handlungsethos. In: HBV, H. 1, S. 31–39
dies. (1999b): Kompetenzen und Professionalität von Diplompädagogen mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a.: Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung, S. 92–102
dies. (1999c): Erwachsenenbildungs-Professionalität als theoretische Konstruktion. In: Arnold, R. u. a.: Erwachsenenpädagogik, S. 178–191
Peters, R./Schrader, J. (1996): Bremer Weiterbildner auf dem Arbeitsmarkt. In: Derichs-Kunstmann K. u. a. (Hrsg.), Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 59–72
Peters, S. (Hrsg.) (1998): Professionalität und betriebliche Handlungslogik – Pädagogische Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung als Motor der Organisationsentwicklung. Bielefeld
Peters-Tatusch, R. (1981): Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Stellenangebote aus den Jahren 1976 – 1980 (Materialien zur Studien- und Berufssituation in der Erwachsenenbildung 29). Hannover
Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a.M.
Prange, K. (1986): Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn
ders. (1998): Was muß man wissen, um erziehen zu können? Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, S. 39–50
Rahn, S. (2002): „Telling more than we can know". In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J.: Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln, S. 153–162
Rauschenbach, Th. (1993): Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 5–18
ders. (2000): Soziale Arbeit im Übergang von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft? Irritationen und Klärungen des Verhältnisses von Wissenschaftswissen und Praxiswissen in Studium, Lehre, Forschung und Profession. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.): Wissen und Nichtwissen. Weinheim u. a., S. 79–99
Rauschenbach, Th. u. a. (2002): Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung. In: Merkens H./Rauschenbach Th./Weishaupt H. (Hrsg.): Datenreport II. Opladen, S. 75–112

Rüschemeyer, D. (1980): Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. In: Geschichte und Gesellschaft, H: 6, S. 311–325
Schäffter, O. (1988a): Bildungsexperten der Praxis. In: Gieseke, W. u. a., Professionalität und Professionalisierung, S. 76–117
ders. (1988b): Entwicklung und Erwerb berufsfeldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Überlegungen zur Organisation praxiserschließender Selbstqualifizierung. In: Schlutz, E./Siebert, H.: Ende der Professionalisierung?, S. 188–210
Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In: Harney, K. u. a.: Professionalität und Professionalisierung, S. 59–112
Schiersmann, Ch. (1990): Veränderungen von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-Report, H. 47, S. 61–74
dies. (1999): Veränderungen der Funktion und Aufgaben des Weiterbildungspersonals vor dem Hintergrund prozeßorientierter beruflicher Weiterbildung. In: Arnold, R. u. a.: Erwachsenenpädagogik, S. 201–211
Schlutz, E. (1998): Weiterbildungsmarketing. Teil I: Organisation, Management und Marketing (Studienbrief EB 0201). Kaiserslautern (Fernuniversität)
Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.) (1988): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung (Tagungsberichte 17). Bremen (Universität)
Schmidt, M. (1990): Berufliche Plazierungsprozesse von DiplompädagogInnen. In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung – Professionalität, S. 46–61
dies. (2001): „Berufsaussichten nicht immer so schwarz malen ...". Zur Arbeitsplatzsituation von diplomierten ErwachsenenbildnerInnen – eine regionale Studie. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 98–108
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
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
ders. (2000): Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbierter Professionalisierung – Weiterbildungsprogramme und Weiterbildungsinstitutionen im Wandel. Bremen (Habilitationsschrift)
Schulenberg, W. u. a. (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig
Siebert, H. (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn
ders. (1990): Von der Professionalisierung zur Professionalität? In: HBV, H. 4, S. 283–288
ders. (1995): Professionalisierung, Professionalität und Berufsethik. In: Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren. Neuwied u. a., S. 329–342
Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In: Dewe, B. u. a.: Erziehen als Profession, S. 36–48
ders. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W., Pädagogische Professionalität, S. 49–69

Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: ZfPäd, H. 6, S. 809–824
Terhart, E. (1990): Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, S. 151–172
Thomssen, W./Henschel, R./Körber, K./Tutschner, R./Twisselmann J. (1988): Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. Bremen
Tietgens, H. (1976): Blätter zur Berufskunde: Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. Nürnberg
ders. (1981): Die Erwachsenenbildung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München
ders. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn
ders. (1988a): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung, S. 28–75
ders. (1988b): Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: HBV, H. 2, S. 88–97
ders. (1990): Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung: Kommentare zu einer empirischen Studie. Frankfurt a.M.
Vath, R. (1975): Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Regensburg
Vogel, N. (1995): Bildung und ewachsenenpädagogische Professionalität. Ein Beitrag zur Theorie pädagogischen Handelns. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 160–168
Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim
Weinberg, J. (1981): Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Beinke, L. u. a.: Der Weiterbildungslehrer, S. 28–47
Weniger, E. (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim
Wittpoth, J. (1997): Erwachsenenpädagogische Professionalität. In: Arnold R. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 63–77
Ziep, K.-D. (1990): Der Dozent in der Weiterbildung – Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim

Anhang 1:

Fragebogen zu Person und Berufstätigkeit von Erwachsenenbildner/inne/n

Person	Name
	Alter
	Schulbildung
	Ausbildung (Berufsausbildung, Studium, Studienschwerpunkte)
	Zusatzqualifikation(en)
	Fortbildung (Lesen von Fachliteratur; Teilnahme an Veranstaltungen, Supervision)
	Berufserfahrung (bisherige haupt-, neben- und/oder freiberufliche Beschäftigungen, Praktika)
	Derzeitige berufliche Tätigkeit als (Berufsbezeichnung)
	Arbeitsrechtlicher Status (angestellt, beamtet, selbständig)
	Arbeitgeber/Auftraggeber
Berufstätigkeit	Arbeitsaufgabe(n)/Zuständigkeit(en) laut Arbeits-/Honorarvertrag, Stellenbeschreibung etc. (evtl. schriftliches Material beifügen)
	Hauptsächlich ausgeübte berufliche Tätigkeiten während der letzten drei Monate (Rangfolge bilden und mit ungefähren Prozentanteilen gewichten, z. B. mit Hilfe des Terminkalenders)
	Arbeitszeiten während der letzten drei Monate(ungefährer Umfang, regelmäßig/unregelmäßig; Abende/Wochenenden, selbstbestimmt/fremdbestimmt)
	Kurzbeschreibung einer oder mehrerer typischen beruflichen Handlungssituation(en) aus den letzten drei Monaten (evtl. Rückseite oder Extrablatt)
	Typische Probleme oder Konflikte im Arbeitsalltag

Anhang 2:

Interviewleitfaden

1. Berufliche Tätigkeiten

1.1)
Sie haben als hauptsächliche berufliche Tätigkeiten bei der Beantwortung des Fragebogens genannt:
[...]
Würden Sie bitte diese Tätigkeiten in ihrem Ablauf noch etwas ausführlicher beschreiben und erläutern?

1.2)
Die meiste Zeit Ihrer Berufsarbeit wird offenbar von folgenden Tätigkeiten in Anspruch genommen:
[...]
Sind diese Tätigkeiten für Sie auch zugleich die qualitativ anspruchvollsten?

1.3)
Wie schätzen Sie Ihre beruflichen Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse ein? (Wovon sind sie abhängig? Einschränkungen?)

1.4)
Welche berufliche Tätigkeit halten Sie – unabhängig von Ihrem eigenen Tätigkeitsprofil – für die zentrale bzw. „eigentliche" Arbeit eines Erwachsenenbildners?

1.5)
- Wie würden Sie selbst die Art/den Charakter Ihrer soeben beschriebenen beruflichen Tätigkeiten definieren?
- Gibt es Überschneidungen mit anderen Arten von sozialer oder pädagogischer Berufstätigkeit wie Sozialarbeit oder Therapie?
- Welche Bedeutung hat in Ihrer Arbeit die zu beobachtende Durchsetzung von marktwirtschaftlichen Kriterien, Kosten-Nutzen-Denken etc.?
- Was sind sogenannte „critical incidents" (herausragende,besondere' Ereignisse, Konflikte) positiver oder negativer Art in Ihrer Berufstätigkeit?

1.6)
- Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit Sie selbst mit Ihrer Arbeit zufrieden sind?
- Inwieweit stimmen Ihre Maßstäbe/Gütekriterien für Ihre Berufsarbeit mit denen Ihres Arbeit-/Auftraggebers einerseits und ggfs. Ihrer Adressaten andererseits überein?

1.7)
- Für was oder wem gegenüber fühlen Sie sich in Ihrer Berufsarbeit verantwortlich?
- Orientieren Sie sich bei Ihrer Arbeit an bestimmten Zielvorstellungen, Grundsätzen oder Leitbildern?

1.8)
- Mit wem tauschen Sie sich über Ihre berufliche Tätigkeit aus?
- Gibt es eine systematische Supervision und/oder Evaluation Ihrer beruflichen Arbeit?

2. Berufliches Wissen und Können

2.1)
Bitte denken Sie an die von Ihnen geschilderte typische berufliche Handlungssituation:
[...]
Welche Arten von Wissen einerseits und Können andererseits setzen Sie dafür ein?

2.2)
Bleiben wir zunächst bei dem Wissen: Welche Art/Sorte von Wissen halten Sie für Ihre Arbeit für besonders wichtig bzw. welche Funktion muss das von Ihnen verwendete Wissen für Ihre Arbeit erfüllen (z. B. systematisches Theoriewissen, Utopien/Visionen, empirisches Wissen/Forschungsergebnisse, Erfahrungswissen eigene/fremde Rezepte, Techniken, Anleitungen)?

2.3)
Wenn Sie an Ihre Kolleginnen und Kollegen bzw. andere Erwachsenenbildner denken: Über welche Art/Sorte von Wissen verfügen Sie bzw. welche halten Sie für besonders wichtig?

2.4)
Sind für die beruflichen Tätigkeiten von Erwachsenenbildnern – unabhängig von dem Wissen, das Sie für Ihre Arbeit einsetzen – spezifische Arten von Wissen generell notwendig oder doch wünschenswert?

2.5)
Nun noch einmal zum Können: Welche Art des von Ihnen genannten Könnens bzw. der von Ihnen eingesetzten Handlungskompetenz
[...]
erscheint Ihnen für Ihre Arbeit besonders wichtig?

2.6)
Gibt es Ihrer Ansicht nach Arten des Könnens/der Handlungskompetenz, die Ihnen für Erwachsenenbildungsarbeit – unabhängig von Ihrer eigenen – als besonders zentral erscheinen?

2.7)
- Woher stammt das von Ihnen bei Ihrer Arbeit hauptsächlich eingesetzte Wissen und Können?
- Hat Ihr Studium Sie hinreichend auf Ihre Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung vorbereitet?

2.8)
Wie verhält sich das von Ihnen erworbene wissenschaftliche Wissen und Können zu dem von Ihnen in der beruflichen Praxis erworbenen Wissen und Können (ergänzend, kontrastierend)?

2.9)
Wie sehen Sie Ihre berufliche Funktion und Rolle (pädagogische Dienstleistung, Bildungsmanagement, Bildungsunternehmer/in)?

2.10)
Halten Sie einen Zusammmenschluss der als Erwachsenenbildner/innen beschäftigten Berufstätigen – etwa in einem Berufsverband – für sinnvoll?
Aus welchen Gründen?

2.11)
Würden Sie Ihre eigene Berufstätigkeit als professionell bezeichnen?
Wenn ja: Begründung! Wenn nein: Defizite!

2.12)
Lassen sich professionelle Ansprüche bei der Berufsarbeit von Erwachsenenbildner/inne/n leicht, schwer oder gar nicht realisieren?

2.13)
Haben sich Ihre Vorstellungen von bzw. Ihre Ansprüche an Berufsarbeit in der Erwachsenenbildung im Laufe Ihrer Berufstätigkeit verändert? Wenn ja: wie und wodurch?

Autorin

Dr. Roswitha Peters ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Lehrgebiet Erwachsenenbildung/Weiterbildung, und im Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB).
Zunächst Ausbildung zum „Kaufmann im Groß- und Außenhandel"; mehrjährige Berufstätigkeit in diesem Beruf. Dann drei Jahre hauptberufliche Funktionärin der Christlichen Arbeiterjugend (CAJ) im Bistum Trier. Studium an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) in Hamburg mit dem Hauptfach Soziologie. Diplomstudium Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Hannover (jetzt Universität Hannover). Teamerin in der gewerkschaftlichen und der gewerkschaftsnahen Erwachsenenbildung in Niedersachsen.
Mehrjährige Tätigkeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Landesamt für Weiterbildung in Bremen, zuständig für die erwachsenenpädagogische Weiterbildung der neben- und freiberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen der gesetzlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen im Lande Bremen.