

Gieseke, Wiltrud

Der Erwachsenenpädagoge

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek : Rowohlt 1994, S. 282-313

urn:nbn:de:0111-opus-14073

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Wiltrud Gieseke

3.5 Der Erwachsenenpädagoge

- 3.5.1 Wer ist Erwachsenenpädagoge?
- 3.5.2 Vom Volksbildner zum Erwachsenenbildner
 - 3.5.2.1 Erwachsenenbildung als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen und als soziale Bewegung
 - 3.5.2.2 Die Aufgaben des Volksbildners (historische Dokumente)
- 3.5.3 Institutionalisierung und Professionalisierung
 - 3.5.3.1 Zur Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung
 - 3.5.3.2 Die Qualifizierungsangebote in der verbandsgebundenen professionellen Fortbildung
 - 3.5.3.3 Empirische Befunde zur Aus- und Fortbildungssituation
- 3.5.4 Studiengänge für Erwachsenenpädagogen

3.5.1 Wer ist Erwachsenenpädagoge?

Für den in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung pädagogisch arbeitenden Personenkreis gibt es in der Praxis und auch in der wissenschaftlichen Literatur eine Vielzahl von unterschiedlichen Bezeichnungen: *Erwachsenenbildner* ist der gegenwärtig in der wissenschaftlichen Literatur gebräuchlichste Begriff. Deutliche Unterschiede gibt es im Sprachgebrauch der verschiedenen Weiterbildungsträger: Im betrieblichen Bereich spricht man vom Bildungsmanager, Trainer, auch Dozent; im Volkshochschul-Bereich vom hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter (HPM) und vom Kursleiter, vom Studienleiter sowie vom Fachbereichsleiter; bei den konfessionellen Trägern von Dozenten oder von HPM; im Gewerkschaftsbereich nennt man Erwachsenenpädagogen Referenten oder Teamer etc. Damit sind nur die gebräuchlichsten Bezeichnungen wiedergegeben, die Liste ist nicht vollständig. Einen wichtigen Unterschied zwischen den Erwachsenenpädagogen gibt auch diese Bezeichnungsvielfalt noch nicht wieder: Der relativ kleinen Gruppe der hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildner steht die größere Zahl der nebenberuflich oder inzwischen auch freiberuflich tätigen gegenüber.

Der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland besonders in den 70er Jahren hat die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ihren professionellen Entwicklungsschub zu verdanken, da aufgrund von Gesetzesänderungen in den Bundesländern eine Anstellung hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter möglich wurde. Der Ausbau der betrieblichen Weiterbildung in den 80er Jahren hat noch nicht zu einer vergleichbaren Entwicklung geführt, hier hat sich die Hauptberuflichkeit bislang nur vereinzelt durchgesetzt; eine andere Form von freifinanzierter Hauptberuflichkeit mit Unterstützung aus dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) wird bei freien Bildungsträgern erprobt (vgl. Dinter/Becher 1991). Angebote für Arbeitslose sind hier die Ausgangsbasis. Allgemein wird jedoch über verbindliche Qualitätsstandards diskutiert.

Das pädagogische Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist nicht ohne weiteres mit anderen pädagogischen Feldern vergleichbar. Die Weiterbildung gehört nicht zu den staatlich organisierten Bildungsbereichen. Sie wird von den verschiedensten Verbänden und Trägern angeboten. Die wichtigsten Träger sind die Betriebe, die Kommunen, die Kirchen, die Gewerkschaften und die freien Verbände. Weiterbildung ist – anders als das Schulwesen – nicht ein geschlossenes System mit eigenen Regeln und Anforderungen. Für Erwachsenenbildner gibt es, im Unterschied z.B. zu den Sozialpädagogen, keine staatlich vorgegebenen Qualifikationsstandards. Nach Auffassung des jeweiligen einstellenden Trägers qualifiziert ein Magister- oder Diplomstudium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung noch keineswegs für eine erwachsenenbildnerische Tätigkeit. Der Erwachsenenpädagoge weist sich in der Regel nicht, wie der Lehrer und Sozialpädagoge, durch eine staatlich geregelte und vorgeschriebene fachliche und pädagogische Qualifikation aus; seine spezielle Eignung für die Übernahme einer Tätigkeit muss er entweder

intuitiv angeeignet oder durch Erfahrung erworben haben. So drängen denn auch seit den 80er Jahren arbeitslose Akademiker aus anderen Disziplinen in den expandierenden Weiterbildungsmarkt, der nach fachlich qualifizierten Lehrkräften sucht. Jeder kann so allein durch einen Arbeitsvertrag zum Erwachsenenbildner werden und sich selbst entsprechend definieren. Die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen verorten sich in der Mehrzahl selber eher als Fachvertreter denn als Erwachsenenpädagogen.

Vor diesem Hintergrund eines nicht einheitlichen und selbstverständlichen Verberuflichungsstandards (Professionalisierungsstandards) bei den Verbänden ist es nicht verwunderlich, dass es auch unter Erwachsenenpädagogen unterschiedliche Meinungen darüber gibt, ob ein anderen pädagogischen Berufen vergleichbarer Professionalisierungsprozess anzustreben ist. So argumentiert Kade (vgl. 1992) aus der Vorstellung heraus, dass die Bildungsgesellschaft eine Vielzahl von Weiterbildungsoptionen offen lässt, und setzt so indirekt die Diskussionen über eine entprofessionalisierte Weiterbildung fort. Gab es in den 70er Jahren noch die Tendenz, die Weiterbildung zu professionalisieren – was damals hieß, durch gesetzliche Regelungen eine Hauptberuflichkeit zu erreichen und für eine entsprechende Qualifizierung zu sorgen –, so ist seit den 80er Jahren hier ein Stillstand zu verzeichnen. Gleichzeitig bieten aber immer mehr Institutionen Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem freien Markt an und schaffen einen anderen Typus von Hauptberuflichkeit. Der in den 70er Jahren erreichte Standard, dass eine kleinere Gruppe von Erwachsenenpädagogen hauptberuflich als Planer arbeitet und eine größere Gruppe der in der Weiterbildung Tätigen diese Planungen nebenberuflich umsetzt, ist nicht überschritten. Die Expansion besonders der beruflichen Weiterbildung seit Beginn der 80er Jahre hat trotz hoher finanzieller Investitionen in diesem Bereich die Professionalisierung nicht entscheidend vorangebracht.

Die Institutionenvielfalt macht den Weiterbildungsmarkt breit und unübersichtlich. Friebel (1993) spricht von einem „gespaltenen Weiterbildungsmarkt“. Es lassen sich aber keine staatlich kontrollierten und geregelten Strukturen erkennen, die den interessierten Teilnehmer(innen) erwachsenenpädagogische Standards garantieren. Weiterbildung hat sich ökonomisiert, ist eine Ware geworden. Die gesellschaftliche Entwicklung der 80er Jahre und die teilweise hohen Summen, die die Privatwirtschaft und die Bundesanstalt für Arbeit besonders in die berufliche Weiterbildung investieren, schaffen punktuelle Angebote für begrenzten Bedarf. Sie haben allenfalls das Inhaltsprofil, nicht aber die Vermittlungsqualität im Auge. Dieses muss verwundern, da organisierte Weiterbildung, gleich welcher Träger sie veranstaltet, immer weniger lerngewohnte Gruppen anspricht, die über ausreichende Aneignungstechniken verfügen.

Die moderne Gesellschaft verlangt gerade von der Masse der Bevölkerung die Teilnahme an Weiterbildung. Kulturelle Veränderungen, Traditionsverlust, rasche technologische Entwicklungen und die Umstrukturierung in den neuen Bundesländern verdeutlichen dies unabweisbar. Der Erwachsenenpädagoge muss sich vor diesem Hintergrund zunehmend außer mit einer didaktischen Kultur demokratischer Beteiligung (Partizipation) auch mit den besonderen Aneignungsformen, -problemen und -widerständen Erwachsener beschäftigen. Alle Teilnehmer(innen) bringen bereits eine Lerngeschichte mit, und in den häufigsten Fällen ist sie negativ. Fragen der Vermittlung als spezifische Aufgabe sind aber noch ein Tabuthema, als würde damit der Erwachsenenstatus, die persönliche Integrität des Erwachsenen gefährdet. Das, was Schulenberg in den 60er Jahren für das Lernen von Erwachsenen generell feststellte, scheint immer noch für den Lernprozess, wenn auch nicht mehr für die Teilnahme an Weiterbildung zuzutreffen: Die Teilnahme an Weiterbildung war damals keine Selbstverständlichkeit, so wie es auch heute noch nicht mit der Erwachsenenrolle vereinbar ist, Schwierigkeiten mit dem Lernen zu haben. Der Erwachsenenpädagoge als Lernhelfer und -berater erscheint vielen als Gefahr für die Autonomie des handelnden Erwachsenen. Verberuflichung und professionelle Anforderungen werden als Verschulung kritisiert oder abgelehnt. In Untersuchungen wird der selbstregulierende Charakter bei der Themenwahl in einer reichhaltigen Angebotslandschaft positiv hervorgehoben (vgl. Kade 1989).

Ein Rückblick soll zeigen, dass das Stagnieren der Professionsentwicklung historische Gründe hat, die z. T. unbewusst bis in die Gegenwart weiterwirken. Zum anderen soll gezeigt werden, wie wenig zufällig die bisher realisierten Verberuflichungsformen sind.

3.5.2 Vom Volksbildner zum Erwachsenenbildner

3.5.2.1 *Erwachsenenbildung als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen und als soziale Bewegung*

Eine Geschichte der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung ist noch nicht geschrieben, ebenso liegt keine Geschichte der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung vor. Aus gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen speisen sich aber die Anforderungen an Professionalität in der Erwachsenenbildung. Johannes Weinberg hat eine Skizze für eine solche Institutionalisierungsgeschichte vorgelegt und dabei vier Phasen unterschieden:

- a) Anfang der Volksbildung
- b) nach 1850 - 1918
- c) von 1919 - 1970
- d) seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates
(vgl. Weinberg 1985, S. 93ff).

Diese Phaseneinteilung orientiert sich an gesellschaftspolitischen Umbrüchen, die politische und ökonomische Veränderungen nach sich zogen. So führten zu Beginn des 19. Jahrhunderts die große Zahl von Handwerksgesellen und die Anfänge industrieller Produktion zu ersten Formen organisierten Lernens (Weinberg 1985, S.93f). Um die allgemeine Bildung zu verbessern, wurden Lesekabinette und Lesevereine gegründet, es fanden sich Tischgesellschaften zusammen, in denen auch politische Bildung eine Rolle spielte. Insgesamt handelte es sich um eine Zeit, die mit den Folgen von Bauernbefreiung und Gewerbefreiheit konfrontiert war. Die Verelendung bewirkte eine starke Migration; privatunternehmerisches Handeln setzte sich durch. Nach 1848/49 verloren die ersten Vereinigungen der Volksbildung, in denen mit Bildungsangeboten auf veränderte Bedingungen der Erwerbsarbeit und der neuen politischen Organisationsformen reagiert wurde, an Bedeutung. Nach 1850 setzte ein umfassender Industrialisierungsprozess ein, die naturwissenschaftliche Forschung gab entscheidende Impulse. Die ökonomische und industrielle Entwicklung wurde vom Bürgertum vorangetrieben, im politischen Bereich konnte es sich jedoch nicht emanzipieren. Die staatliche Bürokratie unterstützte die wirtschaftlichen Reformen, aber politische Vereinigungen waren verboten, die politische Macht blieb beim Adel. Diese Entwicklung hat Dahrendorf (vgl. 1965) als Etablierung eines feudalen Industriestaates in Deutschland bezeichnet, mit der Folge einer verpassten oder verspäteten Demokratisierung. Die in dieser Zeit entstandenen Vereine zur Selbsthilfe und ein selbstorganisiertes soziales Unterstützungswesen (Produktionsvereine, Arbeiterbildungs- und Gesangvereine, Konsumgenossenschaften etc.) übernahmen auch politische Funktionen. Daneben gab es Fortbildungs- und Fachschulen von Berufsverbänden, die aber wie das gesamte Vereinswesen einer starken Kontrolle unterstanden. Nach der Aufhebung des Sozialistengesetzes nahmen die Vereinsgründungen allgemein und auch die der Volksbildungsvereine deutlich zu. Weinberg (vgl. 1985) spricht in diesem Zusammenhang vom Beginn einer privatrechtlich organisierten Institutionallandschaft.

Die bisher anhand von Dokumenten geschriebene Geschichte der Volksbildung/Erwachsenenbildung beginnt mit dieser Phase. Besonders deutlich wird die Polarisierung zwischen der „Alten“ und der „Neuen Richtung“ der Volksbildung herausgearbeitet – letztere begann zwar vor dem Ersten Weltkrieg, setzte sich aber erst in der Weimarer Republik durch. Aufgabe der Volksbildner war es, die Arbeiterklasse in den Staat zu integrieren, sie an Bildung partizipieren zu lassen. Differenzen gab es in bezug auf die Inhalte: Ging es der sogenannten „Alten Richtung“ um Teilhabe am bürgerlichen Bildungsgut, so stellte die „Neue Richtung“, nach dem verlorenen Krieg und der Einführung der parlamentarischen Republik, den Volksbildungsgedanken in den Vordergrund. Um Spannungen zwischen den gesellschaftlichen Schichten abzubauen, unterstützte das liberal-konservative Bürgertum die Gründung von Arbeitsgemeinschaften und einer Vielzahl von anderen Institutionen und Vereinen, die sich alle der Volksbildung zurechnen. Es entstanden „Teilnehmergemeinden“ und „eine Kontinuität stiftende Regelmäßigkeit“ (Weinberg). In der NS-Zeit wurden diese Vereine aufgelöst, verboten oder integriert; diese Integrationsprozesse sind allerdings noch wenig untersucht worden. In den 60er Jahren wuchs das öffentliche Interesse an Erwachsenenbildung, was u.a. auf die „kon-

sensuale Demokratie“ (Weinberg), die einen Interessenausgleich anstrebt, zurückzuführen ist. Großverbände förderten die Erwachsenenbildung auf der Basis von Institutionspluralismus aus den Anfängen der Weimarer Republik. In den 50er Jahren lebte das Vereinswesen wieder auf, und seit Beginn der 70er Jahre führten gesetzliche Gewährleistungen auf Länder- und Kommuneebene bei allen Großverbänden zum Ausbau der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Verbands- und Institutionenlandschaft jenseits der Ländergesetzes-Ebene (Privatwirtschaft, Bundesanstalt für Arbeit) beansprucht seit den 80er Jahren eine Dominanz mit deutlichen Mittel-Zweck-Zielsetzungen, die als berufliche Weiterbildung auf technologische Innovationen und auf Arbeitslosigkeit reagieren.

3.5.2.2 Die Aufgaben des Volksbildners (historische Dokumente)

Vor diesem hier nur angedeuteten historischen Hintergrund sollen hier einzelne Dokumente über Volksbildner und Erwachsenenpädagogen dargestellt werden, die jeweils von einflussreichen Persönlichkeiten in der Volksbildung der Weimarer Republik für die Praxis formuliert wurden. Als Material dienen die regionalen Studien über einzelne bedeutende Erwachsenenbildner.

Johannes Tews

Tews war von 1891 bis 1933 Geschäftsführer der „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“. Er hat in seiner systematischen Schrift zur „Geistespflege in der Volksgemeinschaft“, die Dräger mit einem Essay 1981 wieder herausgegeben hat, einige Anmerkungen über den Volkslehrer und „zehn Gebote“ für Vortragende und Leiter von Volksbildungsvereinen formuliert. Aus der Tradition der Aufklärung herkommend, verband er Bildung immer mit sozialer Verpflichtung. Sein pädagogisches Modell ging von einer „differenzierten 'Mittelstandsgesellschaft' mit einer permanenten Elitenerneuerung“ aus (Dräger 1981, S.22). Er wandte sich gegen eine soziale Privilegierung der Bildung und setzte sich als Liberaler für Demokratie im gesamten Bildungsbereich ein, aber - im Gegensatz zur „Neuen Richtung“ - nicht für eine Bildung auf weltanschaulicher Grundlage. Er war weder larmoyant noch huldigte er einer Philosophie des Verfalls, wie sie bei den Intellektuellen seiner Zeit weit verbreitet war.

Forscher und Dichter müssen - so Tews - nicht unbedingt geeignete Volksbildner sein. Das Weitergeben, das Fruchtbarmachen ist für ihn eine besondere Gabe. Der Volkslehrer ist für ihn nicht

„keine verkleinerte Ausgabe des Hochschullehrers, kein halber oder Viertelgelehrter und Kunstkenner, sondern, wenn er ist, was er sein soll, was sein Name besagt, ein Lehrer von größtem äußeren Ausmaß und reichster innerer Vollendung. Und dazu gehört nicht nur Wissen und Können, sondern innerer Beruf: Liebe zu den Bildungsgütern, Liebe zu den Menschen, die werden oder weiter wachsen wollen, innerster Drang zur Mitteilung und zu geistigem Gemeinschaftsleben“ (Tews 1981, S.190).

Für Tews stehen - in die heutige Begrifflichkeit übersetzt - die Teilnehmer im Mittelpunkt, es geht um das von ihnen angestrebte eigene Wachstum. Der Volksbildner ist verantwortlich für eine gelungene Vermittlung. In seinen „zehn Geboten“ setzt Tews Standards, was die Bezahlung, was die Kontakte mit den Vereinen, was die Vorbereitung, was die Verkehrsformen zwischen den Schichten betrifft. Nirgends idealistische Höhenflüge, dafür pragmatische Richtwerte, die auch heute noch verstanden werden und Geltung besitzen. Bei Geißler (vgl. 1991) z.B. sind ähnliche Fragen problematisiert, wenn auch entsprechend den modernen Verkehrsformen anders formuliert. Die bei Tews behandelten impliziten Regeln eines professionellen common sense in den Interaktionsstrukturen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen sind heute weitgehend tabuisiert. Es lohnt sich jedoch, sie für die Weiterbildung auch unter den Bedingungen der deutschen Vereinigung als Fragen des pädagogischen Takts neu zu diskutieren.

Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Eugen Rosenstock, Werner Picht

Mit diesen und mit anderen Namen verbindet sich die sogenannte „Neue Richtung“ der Volksbildung. Ihre theoretischen Konzepte wollte sie durch die Gründung eines eigenen Verbandes, durch den Hohenrodter

Bund sowie mit Hilfe der Unterstützung aus dem preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung verbreiten. Die „Neue Richtung“ war eine Bewegung, die, wie man Dräger nach Dokumentensicht zustimmend zitieren kann, „sich der entwickelten sozialen Problemsituation der Zeit nicht stellte, sondern zu einer kulturellen Utopie ihre Zuflucht nahm“ (Dräger 1981, S.37).

Mit dem Verfall des autoritären feudalen Staates nach dem Ersten Weltkrieg sah man sich einer ungeliebten Demokratie, der Industrialisierung und einer politisch Einfluss gewinnenden Arbeiterschaft gegenüber. Es sollte eine neue Sozialordnung geschaffen werden, um den kulturellen Verfall zu verhindern. Zum Zwecke der Stabilisierung der eigenen Schicht sollten als Reaktion auf die Demokratisierung der Gesellschaft Arbeitsgemeinschaften gebildet werden, um zu einer gemeinsamen Volkskultur und Volksgemeinschaft zu kommen. Nicht die Konkurrenz verschiedener Bildungstheorien oder der Aufstieg durch Bildung war das Ziel, sondern die Einbindung der Volksmassen. Ein offenes demokratisches Bildungssystem stand noch nicht auf der Tagesordnung; die sogenannten Volksmassen sollten auf ihre angestammten Plätze verwiesen bleiben. Man kann also mit gutem Recht behaupten, die neue Richtung war eine alte, sie pflegte in der Weimarer Republik nichtdemokratisches Denken, sie wollte der Schicht der Intelligenz einen spezifischen Platz sichern. Dräger belegt dies ausführlich mit Verweisen auf Nohl, Flitner und Erdberg. Was den Volksbildner betrifft, lässt sich dieses auch am Beispiel Rosenstocks belegen. Die Methode der Arbeitsgemeinschaft als bildungspolitischer oder bildungstheoretischer Anspruch, sich für „das Volk“ zu öffnen, sollte der Ausweg sein, um sich nicht auf Demokratie einzulassen zu müssen. Mit Distanz zu den politischen Verhältnissen formulierte Erdberg:

„Die Weiterbildung der Volkshochschullehrer in ihrer Berufskraft und die Ausbildung des Nachwuchses für dieses Amt kann nicht nach Analogie der beamtenmäßigen Lehrer- und Pfarrerbildung geschehen, und zwar wegen der seltsamen geistigen Lage nicht, der die Volksbildungsbewegung ihren Ursprung verdankt. ... als der Krieg die Volksordnung erschütterte und als nach dem Kriege große Verlegenheit auftauchte, was aus dem zerrütteten Volk nun werden sollte. Die Volksbildungsbewegung ist anzusehen als eine Folge der deutschen, der europäischen Katastrophe, die im Kriegsbeginn liegt und im Kriegsende, also nicht als Folge der Revolution, sondern vielmehr als eine Folge der gleichen Vorgänge, die nach einer anderen Richtung hin und in anderen Volkskreisen die Revolution herbeigeführt haben.

Das Ergebnis dieser Zeit, volkserzieherisch gesehen, ist gewesen der Verlust moralischer Ordnung und haltgebender Ideale, die nicht sogleich aus neuen geistigen Antrieben regeneriert werden können“ (Hohenrodter Bund 1927, S.16).

Rosenstock sah den Lehrer in der Volksbildungsbewegung als Mittler zwischen der alten, als positiv erfahrenen Ordnung und der neuen Ordnung, die zur Vermassung führt. Bildung, so Rosenstock, muss zur Volkwerdung führen:

„Sein besonderer Werdegang als Volksbildner muss ihn aus einem Gebildeten zum Mann eines Volkes machen. Nicht irgendein Fachwissen, irgendeine Pädagogik muss er sich zu seinem alten Wissen hinzuerwerben. Sondern er muss etwas werden, ihm selbst muss etwas geschehen“ (Picht/Rosenstock 1926, S.159).

Dass die Lehrer als besonders ungeeignet für volksbildnerische Aufgaben angesehen wurden, hatte nicht, wie man heute immer argumentiert, mit ihrem wenig erwachsenengerechten Unterricht zu tun, sondern mit dem ideologischen fundierten Bestreben, in den Arbeitsgemeinschaften das Volk zusammenzuführen und von seiner „Halbbildung“ zu befreien.

„Der Lehrer muss sich erst zu der Erkenntnis durchringen, dass er genau so als Spezialist, als Betreiber eines Sonderberufs, nämlich dem des Jugendunterrichts in Schulklassen, (arbeitet, W. G.). ... Diese Einstellung, ich kann das nicht genug betonen, fällt dem Pädagogen am schwersten. Er pflegt ja die ganze übrige Menschheit für belehrungsbedürftig zu halten. Solange er das tut, gehört er nicht in die freie Volksbildungsarbeit. Er würde diese schwer schädigen“ (Picht/Rosenstock 1926, S. 159f).

Das Tätigkeitsfeld des Volksbildners ist die Arbeitsgemeinschaft, in der ein Fachmann zum anderen spricht und jeder einmal zum Laien, ein andermal zum Fachmann wird. Das Kennzeichnende der Arbeitsgemeinschaft ist,

„dass ihrem innersten Wesen nach verschiedene Menschen sich um des Friedens und der Vereinigung willen zusammen an einen Tisch setzen. Das Volk, das geistige Volk, ist die Zielsetzung der Arbeitsgemeinschaft“ (Picht/Rosenstock 1926, S.163).

Wilhelm Flitner argumentiert ähnlich: Die Aufgaben des Volksbildners sind vor allen Dingen selbsterzieherische Aufgaben für eine neue „volkserzieherische Verantwortung“ (Flitner 1982, S.172). Auch er lehnt eine Analogie zur beamtenmäßigen Lehrer- und Pfarrerausbildung ab. Vom Volksbildner wird erwartet,

„dass er die Zerrüttung der Volkszustände deutlich sieht - von anderen Ständen wird das nicht vorauszusetzen sein, sie werden sich vielmehr solcher Betrachtung nach Kräften erwehren. Die Betrachtung selbst ist schon eine des erzieherischen Amts. Erst wer zu dieser Sicht der Dinge sich gedrängt fühlt, erblickt die volkserzieherische Verantwortung, die in ihr heute zutage tritt“ (Flitner 1982, S.164)

Eduard Weitsch

Besondere Beachtung verdienen die Ausführungen von Weitsch, der sich weniger vordemokratisch emphatisch äußert. Was in den letzten Jahrzehnten als Schichtbarrieren in der Bildungsarbeit beschrieben wird, nennt Weitsch Hemmungen des Akademikers, sich auf das Volk einzulassen. Er verweist auf Verständigungsprobleme zwischen den Schichten. „Man versteht ja die Sprache des anderen Teiles kaum, der Schüler hört Falsches aus dem Richtigen, was der Schüler sagt, und der Lehrer hört nicht das Richtige aus dem, was der Schüler richtig meint“ (Weitsch 1926, S. 240). An verschiedenen Stellen weist Weitsch darauf hin, dass menschliche Reife und Lebenserfahrungen, die der Erwachsene oder besser „das Volk“ mitbringt, es häufig zum überlegenen Partner machen gegenüber demjenigen, der nur mehr Wissen hat (Weitsch 1926, S. 238f).

In der angestrebten und umgesetzten „Schule für Volksbildung und Volksforschung“ wollte Weitsch die Erwachsenenbildner wie in einer Internatseinrichtung ausbilden. (In veränderter Form wurde dieses Konzept dann mehr als 25 Jahre später von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS/DVV) mit den Studenten- und später den Berufseinführungsseminaren bis in die 80er Jahre weitergeführt.) 1931 beklagte Weitsch, dass die erste 'selfmade'-Generation nicht für eine gerechte Auslese und Ausbildung gesorgt hat (Weitsch 1931, S.240), und legte selber ein Musterprogramm zur Ausbildung vor. Er brachte über offene Fragen Zukunftsüberlegungen für die Profession ein, die auch heute noch nachvollziehbar sind (Weitsch 1931, S.242f). Immer wieder beschäftigten ihn Fragen der Kompetenz und der Schichtdifferenz zwischen lernenden Erwachsenen. Auch an nebenberuflich Tätige stellte er erwachsenenpädagogische Anforderungen. Die Fähigkeiten und Kompetenzen der Volksschullehrer sollten dazu dienen, soziale Brücken in der Volksbildungsbewegung zu bauen. Allerdings sollte das jeweils zu unterrichtende Fach durch ein zusätzliches Studium ergänzt werden.

In den Zeitschriften aus der Weimarer Zeit, die „Freie Volksbildung“, „Die Arbeitsgemeinschaft“ u. a., finden sich immer wieder pädagogische Richtlinien, die von den einzelnen Ländern für die Bildungsarbeit und für die Lehrkräfte verabschiedet wurden. Gleichzeitig findet man Tagungsankündigungen, die auf Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung hinweisen. Selbsttätigkeit der Teilnehmer, Beachtung der Schichtdifferenz, Sicherung der Urteilsfähigkeit jedes einzelnen Erwachsenen, das sind die Themen, die auch Weitsch immer wieder aufgreift und die letztlich die impliziten Kriterien seines Professionsanspruches ausmachen.

3.5.3 Institutionalisation und Professionalisierung

3.5.3.1 Zur Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung

Obwohl Professionalisierung nicht der richtige Begriff ist, um den sukzessiven Verberuflichungsprozess in der Erwachsenenbildung spätestens seit den beginnenden 70er Jahren zu beschreiben, weist er aber auf einen Anspruch hin und gibt den erwachsenenpädagogischen Qualifizierungsprozessen dieser Zeit eine Orientierung. Unter Professionalisierung wurde zunächst die erwachsenenpädagogische und sozialwissenschaftliche Qualifizierung der bereits tätigen Erwachsenenpädagogen verstanden. Qualifizierung schloss auch ein, die Erwachsenenbildung als eigenständiges System vertreten zu können und sich nicht allein als Vertreter der Institution, sondern auch als Anwalt der Teilnehmer(innen) zu betrachten.

Genau dieses Anliegen vieler Erwachsenenbildner nahm sie aber wiederum auch gegen das Professionalitätskonzept ein. Die Vorstellung einer klientenorientierten Professionalität, die keinen Berufsverbandsgeist zulassen und die Erwachsenenbildung nicht zu einer Schule werden lassen wollte, gab eine Kritik wieder, die an anderen Professionen geübt wurde, ohne sie auf die speziellen Bedingungen der Erwachsenenbildung zu spezifizieren (vgl. Holzapfel 1975). Die Erwachsenenpädagogen schwächten dadurch ihre Möglichkeiten, verbandsübergreifend ihre eigenen teilnehmerbezogenen Ansprüche zu verwirklichen. Das Interesse war offensichtlich nicht groß genug, um es auch jenseits des eigenen Arbeitsplatzes einzusetzen. Man definierte sich nicht in erster Linie als Erwachsenenpädagogin, sondern sah sich eher durch berufliche Wechselfälle in dieses Tätigkeitsfeld verschlagen. Die Verbände selbst wurden dadurch zu Gestaltern des Verberuflichungsprozesses (vgl. Weinberg 1985). Die weltanschauliche Bindung oder wie gegenwärtig in der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung führte dazu, dass die Weiterbildung eine jeweils verbandspezifische Auslegung erfuhr. Auch im Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV), der bewusst als öffentliche Institution keinem Interessenverband dient, wirkte ein ambivalentes, historisch begründetes Verhältnis zur Professionalität nach. Hier zeigte sich eine Tendenz, Professionalität zwar zu wollen, aber sie nicht ganz zu wollen. Denn das, was an Ideen zum Handeln und Sein als Erwachsenenpädagogin in den 20er Jahren formuliert wurde, wirkt bis in die Gegenwart des Volkshochschuldenkens nach, ohne dass die Bezüge immer deutlich werden. Die Pädagogische Arbeitsstelle unter der Leitung von Hans Tietgens tat seit 1960 alles dafür, den Verberuflichungsprozess von Mitarbeitern zu unterstützen, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf den Qualifizierungsangeboten lag. Gegenwärtig wird wenig über Entwicklungsmöglichkeiten für die Professionalisierung in der Weiterbildung nachgedacht.

Das Professionalisierungskonzept ist 1972 durch Schulenberg in die Erwachsenenbildungsdiskussion eingeführt und 1976 von Vath als Begriff für den in der Erwachsenenbildung sich vollziehenden Verberuflichungsprozess genutzt worden.

„Die Erwachsenenbildung wird ihre öffentlichen Funktionen deutlicher artikulieren können und ihrer auch deutlicher bewusst bleiben. Sie wird gegenüber dem Staat Selbständigkeit stärker betonen und bewahren können. Die verschiedenen Gruppen innerhalb der Erwachsenenbildung, wie etwa die Konfessionen, werden zur öffentlichen Erwachsenenbildung eine gemeinsame Basis finden, wenn es bestimmte Normen und Verpflichtungen der wissenschaftlichen Profession gibt, an die sich alle Hauptberuflichen gebunden fühlen ... und nicht zuletzt wird die Erwachsenenbildung in einem anderen Maße auch auf die Ausbildung ihres eigenen Nachwuchses Einfluss gewinnen können ...“ (Schulenberg u. a. 1972, S.18).

Schulenberg verspricht sich davon eine Entwicklung, die den Erwachsenenbildnern hilft, sich jenseits der Verbandsgrenzen mit eigenen beruflichen Standards zu verorten.

Ich habe den Begriff der Professionalisierung als Kategorie in kritischer Absicht benutzt, um die Folgen sich nicht vollziehender Professionalität für die Teilnehmer und die pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung aufzuzeigen und um die Notwendigkeit erwachsenenpädagogischer Standards zu betonen. Tietgens greift erst 1988 den Professionalitätsbegriff auf. Dabei unterscheidet er zwischen den Begriffen Professionalität und Professionalisierung, wobei er den ersteren bevorzugt in die aktuelle Diskussion einführt. Professionalität besteht darin,

„die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige 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“ (Tietgens 1988a, S.37).

Um aber die Brauchbarkeit eines Professionalitätskonzeptes für die Tätigkeit zu prüfen, muss man auch die berufssoziologischen Arbeiten zu diesem Thema beachten: In den 60er Jahren gab es in den USA eine berufssoziologische Beschäftigung mit Professionen und Professionsentwicklung. „Bei der deutschen Rezeption ist zu wenig die völlig andere oder besser in viel geringerem Maße vorhandene, durch den Staat organisierte Berufsstruktur mitbedacht worden. Berufsstrukturen sind dort in sehr viel größerem Maße durch Berufsverbände organisiert, um spezialisiertes Wissen zu schützen und zu einem möglichst hohen Preis und zu guten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt anzubieten“ (Daheim 1982, S. 377). Berufe und Professionen sind Ersatz für Eigentum. Verantwortung und Kompetenzen waren die Legitimationsformeln zur Begründung einer 'professionellen' Gesellschaft der 50er Jahre, um den Vertrauensschwund in die Werte einer kapitalistischen Gesellschaft auszugleichen.

Beck u. a. (1980) beschreiben den gesellschaftlichen Verberuflichungsprozess in Deutschland, der hier stärker von staatlichen Instanzen festgeschrieben wird. Sie versuchen zu erklären, wie gesellschaftliche Arbeit sich mit dem Entstehen der Tauschgesellschaft zu Berufsstrukturen organisiert. Berufe sind danach Fähigkeitsschablonen, die gesellschaftlich ausgehandelt werden und Kompetenzbündelungen darstellen, die sich auf dem Arbeitsmarkt monopolisieren und sich für bestimmte Arbeitsfelder anbieten. Berufsstrukturen gewinnen dann mit der Zeit hohe Selbständigkeit auch gegenüber den Arbeitsfeldern (vgl. Beck u. a. 1980, S.35ff). Es kann durchaus der Fall eintreten, dass die qualifikatorischen Muster des Berufes den Veränderungen der Arbeitsfelder nicht mehr entsprechen, dann entstehen aber in den seltensten Fällen neue Berufe, eher strukturieren sich die Fähigkeitsschablonen um. Berufe als gesellschaftlich strukturierte Fähigkeitsschablonen mit entsprechendem Status und Qualifikationsprofil, die immer auch das monopolisierte Arbeitsfeld übersteigen, schützen das Individuum vor Dequalifizierung, Abwertung des Arbeitsvermögens und leichter Austauschbarkeit. Berufe gehen nicht auf in der funktionellen Entsprechung von unmittelbaren Detailanforderungen in Arbeitsfeldern. Sie legen Aufgaben und Anforderungen in einer größeren Breite aus und geben damit den Berufsträgern einen Kompetenzvorsprung gegenüber den unmittelbaren Anforderungen. Damit liefern sie auch einen aktiven Gestaltungsspielraum und ein Qualitätsbewusstsein, was wiederum selbstbewusstseins- und identitätsstiftenden Charakter hat. Professionen weisen sich gegenüber Berufen aus durch

- einen erheblich höheren Autonomiespielraum, der vorrangig durch Selbstkontrolle sanktioniert wird,
- wissenschaftliche Standards, die durch professionsgesteuerte Forschung erweitert werden,
- hohes gesellschaftliches Ansehen und Privilegien.

Letzteres bewirkt - besonders z.B. bei den Ärzten - zumindest in der Öffentlichkeit die deutlichste Kritik (vgl. Bollinger/Hohl 1981, S. 440f.) (vgl. Gieseke 1991).

In den 70er Jahren hat sich besonders in der Bundesrepublik das Modell von Hartmann/Hartmann (vgl. 1982) durchgesetzt, wonach Arbeit, Beruf und Profession auf einem Kontinuum liegen. Professionalisierung wurde für den Bildungsbereich, auch für die Erwachsenenbildung, zum bildungspolitischen Programm. Sie schien gestaltbar. Als Maßstab für die Erreichung der nächsten Stufe nach dem Modell von Hartmann gilt der Grad der Verwissenschaftlichung, der sozialen Orientierung und der Dienstgesinnung.

Was mit Verwissenschaftlichung gemeint ist, ist eindeutig. Soziale Orientierung und Dienstgesinnung aber lassen bereits viele Interpretationsmöglichkeiten zu. Dienstgesinnung meint, dass professionelle Berufe ethische Standards im Umgang mit der Klientel formulieren, die unabhängig vom Eigeninteresse eine kundenunterstützende Hilfe garantieren. Soziale Orientierung liefert den Maßstab, welches gesellschaftliche Gut von dem Beruf oder der Profession bearbeitet wird. Gesundheit und Recht gelten als solche Güter, die eine generelle gesellschaftliche Orientierung verlangen. Für das Gut „Bildung“ gibt es offensichtlich nicht das Interesse, es aus der gesellschaftlich-staatlichen Kontrolle zu entlassen; für die Erwachsenenbildung könnte

es entsprechend heißen: sie aus dem verbands- und/oder privatwirtschaftlichen Zusammenhang zu entlassen. Es fehlt eine gesellschaftlich-staatliche Absicherung, auch ohne Gesinnungseinbindung und ökonomische Abhängigkeit den rechtlichen Anspruch auf Bildung im Erwachsenenalter wahrnehmen zu können.

Der besondere Aspekt der Professionen, Anwalt der sich ihnen anvertrauenden Klienten zu sein, trifft auch für den Bildungsbereich zu, aber worin diese Anwaltsrolle liegt, ist umstritten. Liegt sie darin, einen freien Lernraum zur Verfügung zu stellen, genaue Ziele zu formulieren, curriculare Strukturen eindeutig vorzugeben, Lernhelfer und Berater zu sein?

Die Koppelung von hohem wissenschaftlichen Wissen und unmittelbarer praktischer Arbeit an und mit Menschen ist das Spezifische der traditionellen Professionen. Obwohl erwachsenenpädagogische Tätigkeit sich an und mit Menschen vollzieht, ist ihre Verbindung mit einem bestimmten wissenschaftlichen Wissen, mit bestimmten Methoden oder gar mit ausgewiesenen ethischen Codes kein Projekt, das im wissenschaftlichen Diskurs oder unter Erwachsenenbildern bisher - außer in Ansätzen - angegangen wurde. Die Grenzziehung zum politischen Tagesgeschäft scheint der Preis oder die Notwendigkeit zu sein, um sich auf dem einen sicheren Weg zur Profession zu bewegen. Um den Preis konservativer Loyalität - gemeint ist politische Neutralität - entwickelten z. B. Mediziner und Juristen interne normative Standards und Kriterien ihres Handelns, mit denen sie ihre inhaltlichen Aufgaben sowie ihre Umgangsformen und Interventionen mit der Klientel/den Patienten regeln. Durch die Beschränkung auf ihre Fachkompetenz grenzen sie ihren Bereich gegenüber politischen oder anderen Übergriffen ab. Die Begrenzung fördert aber offensichtlich auch eine wissenschaftliche Konzentration auf einen auf diese Weise definierten Gegenstand. In den klassischen Professionen ist dieser definierte Gegenstandsbereich dann auch derjenige, für den die volle Verantwortung übernommen und die Verkehrsformen festgelegt werden. Auf dieser selbstaufgelegten Beschränkung, so könnte man sagen, basiert die gesellschaftlich zur Verfügung gestellte relative Autonomie. Bei den klassischen Professionen lässt sich als eine Folge sicher eine eher konservative Gläubigkeit und auch eine oft reduzierte Wahrnehmung anderer Einflussfaktoren feststellen, die beim „Heilen“ und bei der „Rechtsprechung“ mit zu bedenken wären. Gerade aber dort, wo diese Grenzziehung aufgehoben oder nur gelockert wird, wo Professionsvertreter neben innerdisziplinären auch politische Fragen stellen, greifen öffentliche Instanzen in den professionellen Bereich ein. Die Politisierung hat immer zwei Seiten, zum einen besteht die Gefahr der Instrumentalisierung unter dem Deckmantel der Neutralität, zum anderen müssen gesellschaftskritische Betrachtungsweisen nicht unbedingt zu verantwortungsbewusster oder qualifizierterer Arbeit führen. Aber gerade unsere historische Vergangenheit kann bezeugen, dass ohne die Reflexion der politischen Außendimension professionelles Handeln und professionelle Maßstäbe ihre Glaubwürdigkeit verlieren.

Bei den Professionalisierungsbemühungen von Erwachsenenpädagogen (dieses gilt aber auch für Sozialpädagogen und Lehrer) besteht das Problem, dass sie gegenwärtig stark von bildungspolitischen Initiativen abhängig sind. Nur durch bildungspolitische Unterstützung kann die Erwachsenenbildung zu einem gesellschaftlich verantworteten Pfeiler des Bildungssystems werden. Das für die Professionsentwicklung Untypische liegt darin, dass bislang von den Berufsvertretern selbst nur geringe Initiativen zur professionellen Gestaltung ihres Arbeitsfeldes ausgingen. In den 70er Jahren wurde auf bildungspolitische Bemühungen zur Professionalisierung eher mit antiprofessionellen Verlautbarungen reagiert (vgl. Axmacher 1974, Bergmann 1977).

Professionsvertreter, Wissenschaftler und Praktiker kämpften vorrangig an der bildungspolitischen Front und in den Gewerkschaften für die Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen, der Organisationsstruktur und der Bezahlung. Es wurde nicht konsequent genug eine pädagogische Auslegung der Aufgaben vorgenommen, was im Sinne der hier referierten Professionskonzepte bedeutet hätte, den Umfang und die Grenzen der professionellen Verantwortung und des spezifischen Beziehungs- und Lernbezugs zu den Schülern/Lernenden/Klienten zu definieren und Handlungskonzepte zu erarbeiten. Dieses wäre eine Perspektive, aber auch eine notwendige Bedingung gewesen, von der aus die Pädagogen aus ihrem Fachgebiet heraus die gesellschaftliche Entwicklung positiv hätten beeinflussen können. Ich stelle die These auf, dass die hohe politische Außenorientierung, die von den Berufsvertretern bewusst und fraglos als inhaltlicher Kern des eigenen Tuns übernommen wurde, mitentscheidend für die nicht gelungene professionelle Entwicklung ist. Sie führte auch dazu, dass den internen Wissensbeständen und erwachsenenpädagogischen Inhalten nicht das Interesse zufloss, das notwendig ist, um von außen ein Lösungsmonopol für feldbezogene Handlungs-

probleme zu erhalten. Dieses bestätigt sich gegenwärtig in der beruflichen Weiterbildung, die einer professionellen Entwicklung in diesem Bereich eher zögerlich gegenübersteht. Schmitz (vgl. 1979, S.183) spricht von Eingriffen bürokratischer Organisationen, die die professionelle Kompetenz arbeitsvertraglich binden. In der angloamerikanischen Diskussion zeigt sich, dass besonders die Berufe davon betroffen sind, die den Status von Halbprofessionen haben: Sie haben keine lange Ausbildung, einen weniger legitimierten Status, einen geringen Bestand an Fachwissen und sind weiterhin zu erkennen an ihrer stärkeren Abhängigkeit von bürokratischen Kontrollen. Pädagogische Berufe werden bislang insgesamt hier eingeordnet.

Seit Ende der 80er Jahre gibt es im wissenschaftlichen Kontext eine neue Professionsdiskussion. Die bisherige Entwicklung wird rekapituliert, neue theoretische Ansätze werden überlegt und die Schwierigkeiten akzeptiert, „soziale Schließungsstrategien“ (Olk 1986, S.34) über Bildung/Lernen exklusiv als durch eine Profession anzubietende Dienstleistung zu offerieren.

Von Jütting liegt eine ausführliche Recherche über die Entwicklung der Mitarbeiterstruktur in der Erwachsenenbildung vor. Als theoretischen Bezugsrahmen wählt er die subjektbezogene Berufstheorie von Beck u. a. (s. o., S. 12). Jütting (vgl. 1987) arbeitet sehr detailliert die Informationen zur Mitarbeiterfrage auf. Er weist auf die Auswirkungen der Trägerpluralität für die Arbeitsplatzstruktur hin, kritisiert die fehlende oder nur begrenzte Lehrtätigkeit bei den hauptberuflichen Erwachsenenpädagogen und bemängelt, dass die lehrende Tätigkeit als pädagogische Tätigkeit im engeren Sinne bei allen Trägern von nebenberuflichen Mitarbeitern geleistet wird und im Professionskontext zu wenig Beachtung findet. Die Betrachtungsperspektiven, so Jütting, konzentrieren sich immer auf eine Mitarbeitergruppe, ohne das Zusammenspiel zu beachten. Wichtig für die weitere Professionsforschung sind daher die subjektive Auslegung der pädagogischen Arbeit durch die Mitarbeiter und eine theoretische Präzisierung der Professionsstruktur in der Erwachsenenbildung. Koring (vgl. 1987, 1990) nutzt Oevermanns Vorstellung von pädagogischem Handeln als stellvertretende Deutung und hermeneutisches Fallverstehen für die Formulierung eines neuen theoretischen Ansatzes.

Im Volkshochschul-Bereich ist von Tietgens und S. Kade die Fallexplikation für die Mitarbeiterfortbildung der nebenberuflichen Kursleiter(innen) theoretisch weiterentwickelt worden. Tietgens hat im gleichen Zusammenhang den Begriff Professionalisierung durch Professionalität ersetzt. Die programmatische Benutzung des Professionsbegriffs war zu Beginn der 80er Jahre beendet, als hauptberufliche Mitarbeiter nur noch spärlich oder gar nicht mehr eingestellt wurden. Der Status quo wird seitdem verwaltet, den Nebenberuflichen gilt mehr Aufmerksamkeit. Eine Reihe von Sonderprogrammaufgaben für Zielgruppen (z.B. Arbeitslose) musste angegangen werden. In Diskussionen im Kontext des DVV, der im übrigen Motor für die Professionsaktivitäten war, ging es vorwiegend um den Begriff Professionalität. Tietgens definiert den Begriff folgendermaßen:

„Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige 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“ (Tietgens 1988a, S.37).

Es ist im übrigen in keiner Veröffentlichung je von Professionalisierung, immer aber von Mitarbeitern gesprochen worden. S. Kade (vgl. 1990) begründet unter diesen Professionalitätsanforderungen das Fallverstehen als Methode. Die Kursleiter(innen) als Träger einer spezifischen Professionalität, die nicht mehr Verberuflichung bedeutet, geraten seit spätestens Mitte der 80er Jahre bei allen Verbänden stärker in den Blick. Auch ihre Arbeit wird inzwischen mit Professionalität in Beziehung gebracht.

In den verbandsinternen Fortbildungen gewinnen entsprechend diesem Vorgehen Beratungskonzepte als fallspezifische Organisationsberatung mehr Beachtung (vgl. Schäffter/v. Küchler 1993). Fortbildung greift hier in die Praxis ein, reflexive Praxisbearbeitung soll sehr konkret wirksam werden. Die psychologische und die pädagogische Dimension professionellen Handelns vermischen sich. Solche Fortbildungsangebote, die zumindest vermittelt der Oevermannschen Vorstellung von Professionalität folgen, gewinnen nach und nach Raum. Berufssoziologische Ansätze gelten gegenüber diesen Interpretationsentwicklungen als statisch und reduziert; dies könnte dazu führen, den Professionalitätsbegriff überhaupt aufzugeben.

3.5.3.2 *Die Qualifizierungsangebote in der verbandsgebundenen professionellen Fortbildung*

In den neueren Studien zur Kompetenz des Erwachsenenbildners (vgl. z. B. Fuhr 1991) wird stärker die einheitliche Ausbildung für alle pädagogischen Berufe betont. Verbindungen zur allgemeinen Pädagogik, besonders in ihrer historischen Dimension, werden gesucht. Gleichzeitig bleiben die theoretischen Ansätze von der faktischen historischen Entwicklung in der Erwachsenenbildung aber abgehoben. Die Aussagen geisteswissenschaftlicher Pädagogen zur Erziehung von Kindern können nicht nahtlos auf Erwachsene übertragen werden, was u. a. am Beispiel von Flitner gezeigt werden könnte. Die Abspaltung der Erwachsenenpädagogik aus dem allgemeinen pädagogischen Diskurs ist die Folge (siehe dazu Dräger 1981). Unverändert bleibt auch die Ablehnung oder ambivalente Haltung gegenüber den Diplompädagogen in den letzten 20 Jahren. Denn die Ausbildung des Erwachsenenpädagogen, wenn es denn eine gab, wurde intern in den Verbänden organisiert. Die Volkshochschulen übernehmen hier die Vorbildfunktion, abgesehen von der betrieblichen Weiterbildung, für die noch keine mit entsprechender Wirksamkeit versehenen Konzepte veröffentlicht sind. 1992 hat die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in enger Anlehnung an die Konzeptionen aus dem DVV aus den 70er Jahren Tätigkeitsmerkmale für hauptberufliche Mitarbeiter und darauf bezogene Qualifikationsanforderungen für die Berufseinführung formuliert. Es werden genannt: Diplomstudiengang, Fachstudiengänge oder eine Berufsausbildung mit der Ergänzung durch ein erwachsenenpädagogisches Zusatzstudium (oder eine entsprechende Ausbildung). Im Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) von 1973 ist noch kein Hinweis auf den Diplomstudiengang enthalten, obwohl auch eine Zusatzausbildung Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik erwähnt wird. Die bei Fuhr (vgl. 1991) bezogen auf den Diplomstudiengang herausgearbeiteten notwendigen Kompetenzen eines Erwachsenenpädagogen: Unterrichten, Beraten und Organisieren, sind auch in diesen Leitlinien enthalten, wurden aber weiter differenziert durch fachliche Kompetenz, lernorganisatorische und lernprozessbezogene Fähigkeiten.

Die geringe Beachtung der verbandsinternen Mitarbeiterfortbildung zur Erweiterung der Handlungskompetenz von Erwachsenenpädagogen in Teilen der Fachliteratur (vgl. Arnold 1991a, Fuhr 1991) trennt etwas, was bei dem Stand der vorhandenen Professionsentwicklung zusammengehört.

Da die Ansätze und Prozeduren solcher Konzepte schnell der Vergessenheit anheimfallen und wir aktuell nur ein modifiziertes Fortschreiben der Konzepte aus den 70er Jahren beobachten können, sollen diese auf jeden Fall hier erwähnt werden. Die vor gut 20 Jahren entwickelten Tätigkeitsprofile der Erwachsenenpädagogen sind inzwischen bei allen Verbänden zu Standards geworden. Das, was den Erwachsenenpädagogen und seine Arbeit ausmacht, steht nicht mehr nur als Wunschprogramm auf dem Papier, sondern ist Praxis. Das wird besonders daran deutlich, dass auch Programme betrieblicher Weiterbildung (siehe z. B. SIEMENS 1992) ähnliche Strukturen aufweisen. Wenn wir in diesem Sinne von Erwachsenenpädagogen sprechen, meinen wir immer den hauptberuflich Tätigen, dessen professionelle Mitte die Programmplanung als didaktisches Handeln (vgl. Siebert 1982) bildet und der mehr Bildungsmanager als Bildungshelfer ist (vgl. Arnold 1991b, S.151). Siebert betont in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder, dass

„die didaktische Planung von erwachsenenpädagogischen Veranstaltungen ... die wichtigste pädagogische Tätigkeit der meisten hauptberuflichen Mitarbeiter der Erwachsenenbildung (ist, W.G.). Ein didaktisches Konzept kann dabei am ehesten verhindern, dass die Einrichtungen zu Dozentenagenturen werden“ (Siebert 1984, S.172).

Allerdings setzt die Programmplanung als zentrale Aufgabe des hauptberuflich tätigen Pädagogen die Fähigkeiten, eigene Kurse durchzuführen, voraus, da ja auch eine pädagogische Beratung des Kursleiters verlangt wird. Ohne diese Kompetenz könnte kein Erwachsenenpädagoge nebenberufliche Kursleiter einstellen. Es empfiehlt sich deshalb nicht, den hauptberuflichen Erwachsenenpädagogen allein als Programmplaner, als Bildungsmanager zu betrachten und entsprechend zu qualifizieren und die auf Kursebene im engeren Sinne erwachsenenpädagogisch arbeitenden Kursleiter eher als Bildungshelfer zu sehen.

Eine nordrhein-westfälische Planungskommission hat bereits 1972 diesen Zusammenhang der Aufgaben der hauptberuflichen Erwachsenenpädagogen, hier bezeichnet als das disponierende pädagogische Personal, im Tätigkeitsspektrum plastisch wiedergegeben (vgl. Abbildung 1: Erwachsenenbildung, Weiterbildung 1972).

Im sogenannten KGSt-Gutachten Volkshochschule von 1973 wird dieser Zusammenhang ebenfalls für das hauptberufliche Personal gesehen. Auch hier wiederholt sich das Anforderungsprofil: Planen und organisieren, beraten, Veranstaltungen vorbereiten, durchführen, begleiten (vgl. Volkshochschule 1973, S. 29ff). Die Terminologie ist wie bei der Berufsbezeichnung auch bei der Benennung der Arbeitsfelder und der Anforderungsprofile nicht einheitlich. Deutlich ist, dass die differenziertesten erwachsenpädagogischen Begründungen des Programmfeldes durch den Verbandskontext vorgenommen werden. Mangel an wissenschaftlicher Forschung verhindert einen differenzierten Blick, was jedoch durch die vorhandene Praxis in den Verbänden ausgeglichen wird. Die notwendige verbandsübergreifende erwachsenpädagogische Forschung und Theoriebildung kann nur mit dem Rückgriff auf verbandsbezogene Vorarbeiten zu einer theoretischen Qualität führen.

Wittpoth (vgl. Abbildung 2, 1987) hat eine Übersicht über Tätigkeitsschwerpunkte zusammengestellt. Sie zeigt unabhängig von der immer etwas anders gewählten Terminologie, wie sich die beschriebenen Profile doch ähneln. Ob sie aus den 70er oder 80er Jahren stammen, macht danach kaum einen Unterschied.

Für die betriebliche Weiterbildung formulierten sich im Kontext der Diskussion zur Unternehmenskultur Ansprüche an einen partizipativen Führungsstil, der auch dazu führt, dass Weiterbildner nicht mehr nur als Experten für Lehrinhalte gelten. Sie sind Bildungsmanager oder Verhaltenstrainer, die beratend die Organisations- und Personalentwicklung unterstützen (vgl. Arnold/Huge 1991, S.215). Von Ziep (vgl. 1990) liegt gar der Anspruch an eine Professionalisierung mit einem handlungstheoretischen Konzept für die Dozenten der betrieblichen Weiterbildung vor. Offenerere Lernmodelle in der betrieblichen Weiterbildung sind für Veränderungen in diesem Bereich ein Beleg. Hingewiesen wird immer wieder auf Projekte des Lernens am Arbeitsplatz, auf Lernstattmodelle, Qualitätszirkel u. a. m. (vgl. auch Peters 1991). Zu den Aufgaben des Bildungsmanagers gehört es,

„den Bildungsbedarf eines Unternehmens zu analysieren, Bildungsziele zu definieren und die Bildungskonzepte nach innen und außen zu vertreten. Zentrale Aufgaben sind auch die Auswahl, Qualifizierung und die didaktische Beratung von nebenberuflichen Dozenten und Teamern sowie die administrative Steuerung der Bildungsarbeit“ (Arnold 1989, S.24).

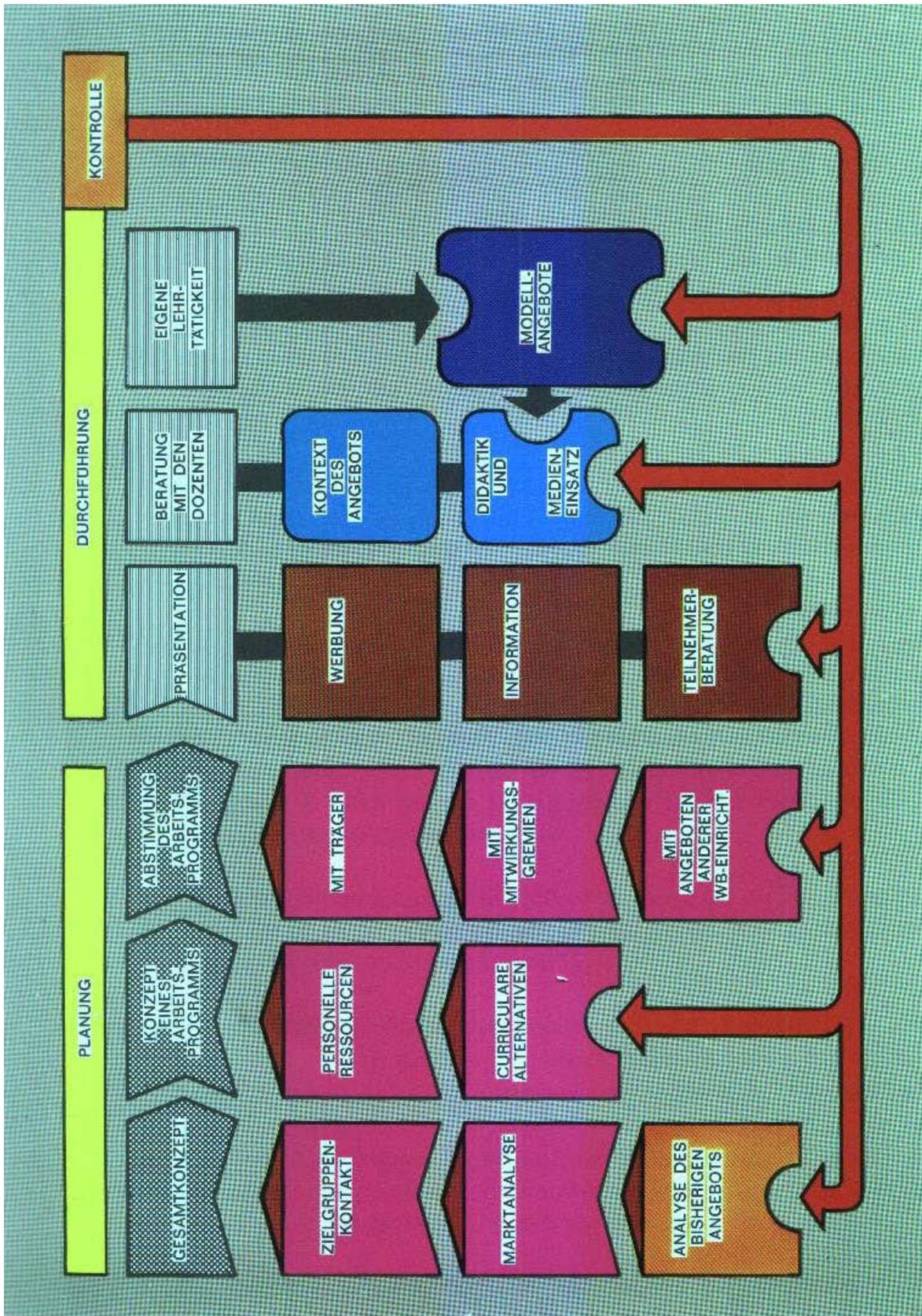


Abbildung 1: (Planungskommission 1972, S.87)

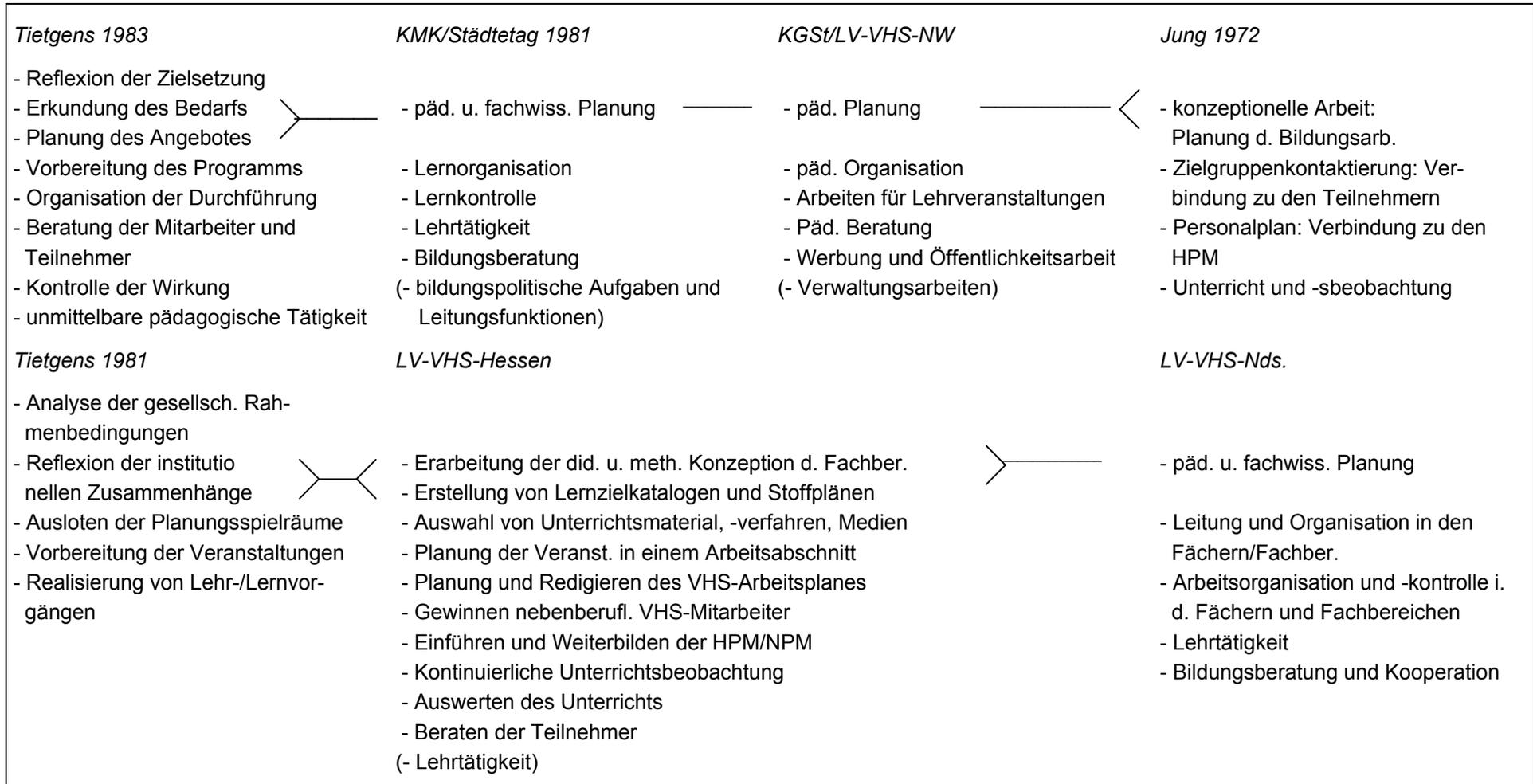


Abbildung 2: Tätigkeitsschwerpunkte von HPM laut Berufsbildung (Wittpoth 1987, S. 88)

Die betriebliche Weiterbildung sucht mit solchen konzeptionellen Entwürfen den Anschluss an nicht mehr nur vergleichbare, sondern identische Tätigkeitsprofile anderer erwachsenenpädagogischer Arbeitsfelder (Arnold/Huge 1991, S.216; vgl. auch Arnold/Müller 1992). Ob allerdings in naher Zukunft mit dem Berufsbild eines betrieblichen Weiterbildners, wie Arnold/Huge ihn nennen, zu rechnen ist, muss sich erst zeigen.

Die in den 70er Jahren in der nichtbetrieblichen Weiterbildung verbandsintern, aber mit der Unterstützung durch Hochschullehrer entwickelten Selbststudienmaterialien zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung berücksichtigen bereits die Aufgabenbeschreibungen und Tätigkeitsprofile, die zur gleichen Zeit festgelegt wurden. Auch wenn es in den 80er Jahren viel berechtigte Kritik gab, müssen die 70er Jahre inzwischen als eine äußerst produktive gestalterische Phase angesehen werden, aus der immer noch entweder Anlässe zur kritischen Umformulierung oder aber Anstöße für Neuaktivierung gewonnen werden.

Die Entwicklung von Tätigkeitsprofilen für Erwachsenenpädagogen, die Einrichtung von spezifischen Studiengängen und die Einstellung von hauptberuflichen Erwachsenenpädagogen, die nur begrenzt für die Tätigkeit qualifiziert sein konnten, geschah damals parallel. Die erwachsenenpädagogische Qualifizierung in der Berufseinführungsphase sollte also die Professionalisierung als Verberuflichung zur Professionalität führen, ohne dass über die Verbandsgrenzen hinweg an ein einheitliches Qualifikationsprofil gedacht wurde. Die Verbände und die Universitäten gingen eigene Wege, die sich nur zufällig, etwa aufgrund von Arbeitsplatzanforderungen, kreuzten. Die überkommene Ansicht, dass die volksbildnerische Tätigkeit kein Beruf, sondern eine Berufung ist, hat Auswirkungen bis in die Gegenwart. Gesellschaftlich veranlasste, pädagogisch begründete Konstrukte schufen den Mythos, dass Erwachsenenbildung Bewegung ist und bleiben soll. Im Volkshochschulbereich blieb dieser Gedanke lebendig. Man will Professionalität, sieht sich jedoch selber eher als Träger und Vermittler der Kriterien von Professionalität. Dies führte dazu, dass bei den verschiedenen Trägern Qualifizierungsmaterialien praxisorientiert, was vor allem auch verbandsorientiert meint, entwickelt wurden. Gleichwohl gab es fast deckungsgleiche Themenschwerpunkte im Angebotsprofil. Die verbandsbezogenen normativen Akzentsetzungen und die Möglichkeit, in schneller Folge eine große Anzahl neuer Mitarbeiter einzustellen, gaben den Ausschlag für die verbandsinternen Anstrengungen. Das Fernstudienmaterial der evangelischen Kirche, das Selbststudienmaterial (Sestmat) des DVV, ein Münsteraner Konzept für die katholische Erwachsenenbildung, Konzepte zur Ausbildung der Ausbilder und (als einziges verbandsübergreifend und für Nebenberufliche) das NQ-Projekt (nebenberufliche Qualifikation) vom Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg waren solche fast zeitgleich entstehenden Materialien. Sie sind Ausdruck verbandsinterner und z. T. verbandsübergreifender Strategien, durch pädagogische Qualifizierung den Professionalisierungsprozess der Erwachsenenbildner zu unterstützen. Alles für erwachsenenpädagogisches Handeln fruchtbar zu machende interdisziplinäre Wissen wurde gebündelt und praxisorientiert aufbereitet. Nur beim DVV gab es eine Vorstrukturierung für dieses Vorgehen durch die Studentenseminare und das vierwöchige Einführungsprogramm, die sogenannten Falkenstein-Seminare, die von der PAS/DVV in den 60er und 70er Jahren durchgeführt wurden. Wie unterschiedlich der Praxisbezug auslegbar ist, wird bei einer vergleichenden Analyse des Materials deutlich (vgl. Gieseke-Schmelzle 1981).

In der beruflichen Weiterbildung spielten Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre Konzepte zur Ausbildung der Ausbilder eine große Rolle. Beachtenswert für die aktuelle Diskussion sind Konzepte zur Lehrpersonalfortbildung unter Verwendung des Konzepts der Lernberatung (vgl. Harke/Volk-von Bialy 1991).

Fortbildung mit dem Schwerpunkt Beratung, aber in Verbindung mit Organisationsforschung, wird auch in verbandsübergreifenden Konzepten empfohlen und vorbereitet (vgl. Schäffter 1992). So ist inzwischen Fortbildung insgesamt abgelöst worden durch Beratungskonzepte, das kündigte sich schon an in Veröffentlichungen, die dem Oevermannschen Modell der Professionalität einer fallorientierten Bildungsarbeit folgten. Für die Konzepte aus den 70er Jahren gilt, dass sie zu Beginn der 90er Jahre neu auf den Markt gekommen sind, und zwar in revidierter, dem neuen Wissensstand angepasster Form. Einzelne Themen, die nicht mehr in der Diskussion sind (z. B. Sozialisation), sind weggefallen, aber insgesamt bleibt das Profil erhalten. Was in der Tat sukzessive, aber beschleunigt in den 80er Jahren, nicht revidiert, sondern ersatzlos gestrichen

wurde, ist ein gesellschaftlich/bildungspolitisches Orientierungswissen. Man scheint in den gesellschaftlichen und anthropologischen Grundprämissen der Bildungsabsichten unsicherer geworden zu sein.

3.5.3.3 Empirische Befunde zur Aus- und Fortbildungssituation

In seiner empirischen Untersuchung über den beruflichen Werdegang von Diplompädagogen bezeichnet Hommerich den Einstieg des Diplompädagogen in die Erwachsenenbildung als einen gelungenen Weg in die Professionalisierung. Weltanschauliche Überlegungen, also z. B. Loyalität, spielen bei der Einstellung zwar eine große Rolle, aber in der täglichen Praxis haben die Pädagogen einen großen Handlungsspielraum (vgl. Hommerich 1984, S.306). Er zeigt allerdings auch die weniger günstigen beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten auf. Multifunktionalität in der Tätigkeit weist auf die vorprogrammierten Rollenkonflikte hin; verschiedene Handlungsanforderungen stehen sich diametral gegenüber. Besonders die effiziente Bewältigung organisatorischer Routineaufgaben müsste im Studium mehr Beachtung finden. Nur so ließe sich der eigentümliche Widerspruch auflösen,

„dass sie infolge der Vielfalt der an sie gerichteten Erwartungen ihre 'eigentliche professionelle Arbeit', etwa in Form des Entwurfs von inhaltlichen Konzepten oder auch in Form adressatenbezogenen pädagogischen Handelns, vernachlässigen müssen“ (Hommerich 1984, S.302).

Auch in der Untersuchung von Baltés und Hoffmann (vgl. 1975) über Arbeitsstätten von Diplompädagogen wird auf die nicht vorhandene organisatorische Differenzierung in diesem Feld hingewiesen. Die Bündelung von Kompetenzen in Verwaltung, Planung und Entwicklung auf der einen und Lehre auf der anderen Seite erhöht für den Diplompädagogen die Chancen, in diesem Berufsfeld einen Arbeitsplatz zu erhalten (vgl. Baltés/Hoffmann 1975, S.129). Eine Verbleibsforschungs-Studie an der Universität Hannover (vgl. Hannover-Studie 1989) beschreibt die Berufsaussichten als nicht ausreichend. Die Diplompädagogen können vor allem in befristeten, in Halb- bzw. in Viertelstellen oder in Honorartätigkeiten unterkommen. Daneben gibt es den sogenannten „pädagogischen Landfahrer“ (vgl. Pothmer 1984), der zwischen verschiedenen Bildungsstätten pendelt. Als sogenannte neue Selbständige versuchen einige Diplompädagogen, durch Projektgründungen selbstbestimmte und inhaltlich sinnvolle Arbeit umzusetzen. Die Einkommensangaben verweisen allerdings deutlich auf Armutsgrenzen. Die Hannoveraner Forschergruppe stellt aber fest: „Sie erleben den Zwang, mit einem geringen Einkommen haushalten zu müssen, als bewussten und positiv bewerteten Verzicht auf materiellen Wohlstand und Konsum“ (Hannover-Studie 1989, S.62). Für Frauen ergibt sich eine weitere Verschlechterung ihrer Einstiegsbedingungen dadurch, dass sie über weniger informelle Kanäle verfügen und weniger selbstbewusst und offen ihre eigenen Fähigkeiten vertreten (vgl. Hannover-Studie 1989, S.113).

Die empirischen Studien geben keinen Aufschluss über die beruflichen Entwicklungschancen von Diplompädagogen. Es zeichnen sich aber in diesen Erhebungen Tätigkeitsprofile ab, wie sie auch in der verbandsnahen Literatur diskutiert werden. Die Entwürfe sind realisierte Praxis geworden, und die beruflichen Probleme des Erwachsenenpädagogen sind unverkennbar. Besonders drastisch zeigt dies die Hannover-Studie (vgl. 1989) aus der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In den referierten Untersuchungen wird auf den Diplompädagogen als Erwachsenenpädagogen eingegangen. Andere Untersuchungen beschäftigten sich in den 80er Jahren mit der großen Masse der Erwachsenenpädagogen, die unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten eingestellt wurden, entsprechend den Tätigkeitsprofilen aber ganz andere Arbeitsanforderungen zu erfüllen hatten und damit von Anfang an überfordert waren, weil auf eine antizipatorische erwachsenenpädagogische Sozialisation nicht zurückgegriffen werden konnte.

In einer repräsentativen Längsschnittuntersuchung bei neu eingestellten Erwachsenenbildnern an Volkshochschulen in der Bundesrepublik ist dem institutionellen Sozialisationsprozess in den ersten zweieinhalb Jahren nachgegangen worden (vgl. Gieseke 1989): Es stellte sich in dieser Berufsphase keineswegs der in der Lehrerbildung längere Zeit diskutierte Praxischock ein. Auch hinterließ das erste Praxisjahr keine prägenden Spuren. Dies mag mit der fehlenden antizipatorischen Sozialisation zusammenhängen. Auch der

hypothetisch angenommene Unterschied im Modus des Herangehens stellte sich nach den ersten zwei Jahren nicht ein. Es mag aber sein, dass ohne eine professionelle Sozialisation in der vorberuflichen Phase die subjektiven Handlungsstrategien in neuen Praxisfeldern sehr viel deutlicher durchscheinen. Wenn sie in andere Wissenssysteme, die im Handlungsprozess auch wirksam werden, eingebettet sind, sind solche individuellen Grundmuster als solche nicht zu erkennen. Nach unseren Befunden prägen die Weiterbildungsinstitutionen keineswegs die Herangehensweisen. Sie geben den Inhalt beruflichen Handelns vor, sie bestimmen aber nicht die Form der Aneignung und der Auseinandersetzung mit dem Berufsalltag. Wir stellten eine Kontinuität in den gewählten Berufsstrategien fest und konnten vier Aneignungsmodi unterscheiden:

- Differenzierungsmodus (1. Modus)
- Spezifizierungsmodus (2. Modus)
- Reduktionsmodus (3. Modus)
- Reflexionsmodus (4. Modus).

Personen, die nach dem Differenzierungsmodus handeln, arbeiten negative und positive Reaktionen im Berufsalltag konstruktiv auf. Die Selbstanalyse ist kritisch, Erfolge werden aber deutlich vorgezeigt. Bei der Arbeit unter diesem Modus wird häufig auf gute kollegiale Zusammenarbeit verwiesen. Der Spezifizierungsmodus weist ähnliche Züge auf, bringt aber sehr schnell eine Schwerpunktsetzung meistens in der pädagogischen Arbeit hervor. Das Handeln unter dem Reduktionsmodus ist von Widersprüchen gekennzeichnet. Vorstellungen und Pläne werden mit hohen Erwartungen formuliert, Misserfolge führen nicht zur Modifizierung, sondern die Pläne gelten als unrealistisch. Erfolge nimmt man nicht zur Kenntnis oder bezieht sie nicht auf das eigene Handeln. Man zieht sich zurück auf bewährte Programmstrukturen. Das Handeln nach dem Reflexionsmodus verweist auf große Aktivität, gezieltes Planungshandeln und eindeutige Vorstellungen. Doch die hier zu beobachtende Kontinuität liegt nicht in dem immer neu beginnenden Differenzierungsprozess, auch nicht im passiven Akzeptieren der Bedingungen, sondern im Beibehalten der Ziele und Vorstellungen. Hohe Ziele und Ansprüche, aber auch nüchterne Analysen der Bedingungen erzeugen Positionen, die zur Labilisierung eigener beruflicher konstitutioneller Positionsfindung führen. Verwirklichungsschwerpunkte werden häufig gewechselt. Mag man, um es bereits vorweggreifend festzustellen, im 1. Aneignungsmodus die besten Möglichkeiten sehen, Professionalität aufzubauen, zu entwickeln, so wird doch jeder Aneignungsmodus einer bestimmten Anforderungslage im beruflichen Alltag gerecht. So profiliert der Spezialist (Modus 2) die Professionalität; der Reduktionist (Modus 3) sichert institutionell bereits Akzeptiertes, und der eher zwischen verschiedenen Fronten Wirkende (Modus 4) trägt zur Profilierung professionsinterner Kritik bei (vgl. Gieseke 1989, S.204).

Die Modi charakterisieren ein kognitiv-emotionales Grundmuster, um sich im Berufsfeld einzurichten. Auch die inhaltlichen Themen, in denen sich die Aneignungsmodi abarbeiten, werden identifiziert. Erschließen konnten wir weiterhin Schlüsselsentenzen, die Polaritäten wiedergeben, zwischen denen sich die Deutungen einpendeln, die zu den Eckpunkten eines potentiell zu erwartenden erwachsenenpädagogischen Habitus gehören. Solche Schlüsselsentenzen sind:

- Dualität zwischen Pädagogik und Organisation,
- Dualität zwischen freier Zeit- und Inhaltsgestaltung und persönlichen Grenzen,
- Dualität zwischen der Hochbewertung fachlich-organisatorischer und der Abwertung pädagogisch-didaktischer Qualifikationen,
- Programmplanung zwischen lebensweltorientierter Bildung und kompensatorischem Defizitansatz (vgl. Gieseke 1989, S.227ff).

Die Erwachsenenpädagogen finden zwischen den hier aufgezeigten Polen keine Balance. Der inhaltliche Spielraum lässt sich noch nicht ausmessen, Korrektive fehlen, die Anforderungen scheinen grenzenlos zu sein und lassen das Burn-out-Syndrom nach einigen Berufsjahren erwarten, institutionelle Strukturen engen Handlungsspielräume ein. Die vor der Berufstätigkeit erworbenen Qualifikationen und das im Praxishandeln erworbene Verwaltungswissen geben einen gewissen, selbst akzeptierten Halt. Der Stellenwert der Bezugswissenschaft Erwachsenenpädagogik ist ungeklärt, pädagogische Ansprüche treten in Konkurrenz zu fachlich-organisatorischen. Die eigene Hochschulsozialisation setzt die Maßstäbe.

Untersuchungen (vgl. Gieseke 1981) über Fortbildungsveranstaltungen für Erwachsenenpädagogen zeigen nun aber gerade bei einer Analyse der Interaktionsverläufe eine Suche nach gemeinsamen professionellen Standards bei den Erwachsenenpädagogen. Das Einigungsinteresse auf normative Leitprämissen für berufliches Handeln ist der aus den Bedingungen geborene verkürzte Weg, um zu gemeinsamen Qualifikationen zu kommen. Es fehlt also ein Bezugspunkt in der Auslegung der beruflichen Grundstruktur, den die Programmplaner keineswegs, auch wenn sie fachlich-organisatorische Tätigkeiten in den Mittelpunkt stellen, unter dem Begriff Bildungsmanagement zusammenfassen. Von den Erwachsenenpädagogen wird ihr Programmplanungshandeln, ohne dass sie es entsprechend betonen, unter makrodidaktischen erwachsenenpädagogischen Prämissen ausgelegt. Bei der Beschreibung ihrer Vorgehensweisen steht der organisatorisch-verwaltungstechnische Aspekt nicht an erster Stelle.

Für die betriebliche Weiterbildung kommt Arnold bei der Untersuchung der beruflichen Identität von betrieblichen Aus- und Weiterbildnern zu ähnlichen, wenn nicht gleichen Ergebnissen. Er stellt zwei Repräsentanten der betrieblichen Weiterbildung vor. Während der eine „relativ unmittelbar seine rigide Grundorientierung im Hinblick auf die Anforderung seines beruflichen Handlungsfeldes funktionalisiert und damit wesentliche Charakteristika des betriebspädagogischen Erfahrungswissens zum Ausdruck“ bringt, ist die Identitätsdarstellung des anderen „durch die zumindest ansatzweise Bezugnahme auf expertenschaftliche und berufsethische Standards gekennzeichnet, ohne allerdings den Reflexionskompetenzen pädagogisch-professionellen Handelns in der unseres Erachtens erforderlichen Weise gerecht werden zu können“ (Arnold 1983, S.278). Typische Deutungsmustertrends „für betriebspädagogisches Handeln“ sind „das pragmatische, das Instrumentalisierungs-, das Loyalitäts-, das Helfer-, das Rigiditäts- und das Kompensationssyndrom“. Arnold interpretiert diese syndromatischen Muster als Ausdruck „vorprofessioneller Identitätsdarstellung des betrieblichen Bildungspersonals“ (Arnold 1983, S.305), und kommt letztlich zu biographisch bestimmten Aneignungsformen und Deutungsmustern beruflichen Handelns. Forschungsanschlussfragen müssten sich danach konsequenterweise mit den Ursachen der Berufswahl beschäftigen. Wo liegen die entscheidenden beruflichen (biographischen?) Nahtstellen? Erwächst daraus eine sublimierungsfähige Kraft, um professionelle Standards zu entwickeln, oder ist das genaue Gegenteil der Fall?

3.5.4 Studiengänge für Erwachsenenpädagogen

Erst seit gut 20 Jahren gibt es die Möglichkeit, sich an den Hochschulen und Universitäten als Erwachsenenpädagogin zu qualifizieren. Berlin und Niedersachsen waren die ersten Länder, in denen 1969/70 an den damals noch vorhandenen Pädagogischen Hochschulen entsprechende Diplomstudiengänge entstanden. In der Praxis waren dies Aufbaustudiengänge, das Erste Staatsexamen für Lehrer wurde als Vordiplom anerkannt. Der Mangel dieser Studiengänge, der in den späteren Jahren besonders für die Universitätsstudiengänge deutlich wurde, lag in dem fehlenden Unterrichtsfach und den nicht vorhandenen mikrodidaktischen Qualifikationen. Die Absolventen aus den ersten PH-Jahrgängen brachten diese Qualifikation mit. Gerade die Volkshochschulen taten sich sehr schwer, diesen Studiengang zu akzeptieren; im KGSt-Gutachten Volkshochschule (vgl. Volkshochschule 1973, S.66) wird er nicht als eine mögliche Eingangsvoraussetzung erwähnt. Siebert hat häufig darauf hingewiesen, dass zwar Hochschullehrer in den Verbänden als Berater, für Vorträge, auch für Mitarbeiterfortbildung gern gesehen werden, ihre Student(innen) aber haben nur geringe Chancen, hier einen Arbeitsplatz zu finden. Dieses Phänomen latenter Stigmatisierung ist schwer beweisbar, es kann nur „zwischen den Zeilen gelesen“ werden und entzieht sich auch empirischer Forschung, trotzdem ist es allen bewusst. Von Reschenberg (vgl. 1992) liegt eine Befragung über die verschiedenen Studienmöglichkeiten im Fach Erwachsenenbildung in beiden Teilen Deutschlands vor der Vereinigung vor. Diese Informationen erweisen sich gegenwärtig als wichtig, weil besonders an die Weiterbildung Anforderungen gestellt werden, die ohne qualifizierte Ausbildung und professionellen Rückhalt schwer zu bewältigen sind. Besondere Beachtung finden die unterschiedlichen Weiterbildungs-Studiengänge der Universität Bremen (Diplom-, Zusatz-, Kontakt- und jetzt auch Magisterstudiengänge werden parallel angeboten und können individuell ausgewählt werden). Die Befragung der Hochschullehrer(innen) in den einzelnen Städten machte folgende Punkte deutlich:

- Die Praxisorientierung im Studiengang wird verstärkt,
- die StudentInnenzahl geht leicht zurück,
- der Frauenanteil beträgt bis zu 50%,
- der Anteil der Studenten aus dem Zweiten Bildungsweg ist uneinheitlich, das Studium wird als Weiterführung des bisherigen Berufswegs angesehen,
- zwischen den Geschlechtern bestehen keine Unterschiede in Studienmotivation und Zielsetzung; bei den Studentinnen ist „ein stärkeres Interesse an allgemeinbildenden und personenbezogenen Motiven vorhanden“ (Reschenberg 1992, S.127),
- Studentinnen schätzen ihre Berufsperspektiven relativ realistisch ein,
- die Berufsbereiche, in denen ehemalige StudentInnen untergekommen sind, weisen die ganze Bandbreite vorfindlicher Institutionen auf (vgl. Reschenberg 1992, S.100 ff).

Von Arnold liegt eine knappe Übersicht über universitäre Studienmöglichkeiten vor, die allerdings noch nicht die Entwicklungen in den neuen Ländern berücksichtigt (vgl. Abbildung 3).

	Bezeichnung	Art	Zielgruppe	Abschluß
Ausbildung von Weiterbildnern	Erziehungswissenschaftliches Diplomstudium (Dipl.-Päd. mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung)	Achtsemestriges Vollzeitstudium, das an den 30 Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland studiert werden kann	Grundständig Studierende und Aufbaustudenten im Anschluß an eine Erste Lehrprüfung	Diplom
	Zusatzstudium	Zweitemestriges Vollzeit- oder viersemestriges Teilzeitstudium an der Universität Bremen und als Fernstudium an der Fernuniversität Hagen eingerichtet *	Absolventen eines Erststudiums oder Weiterbildner, die eine erwachsenpädagogische Zusatzqualifikation erwerben wollen	Zertifikat der Hochschule
	Lehrer der Erwachsenenbildung (Weiterbildungslehrer)	Sechsemestriger Studiengang an der PH Freiburg und ehemals an der PH Esslingen; vgl. auch das fachintegrierte Diplomstudium in Bremen	Studierende und Absolventen von Lehramtsstudiengängen	Examen Diplom
Weiterbildung von Weiterbildnern	Weiterbildendes Studium Weiterbildung	Zwei- bis viersemestriges berufsbegleitendes Studium für in der Weiterbildung Tätige (z. B. an den Universitäten Hannover, Bremen, Bochum, Oldenburg, Hamburg)	Mitarbeiter in der Weiterbildung, die über ein bestimmtes Mindestmaß an Berufserfahrung verfügen	Zertifikat bzw. Teilnahmebescheinigung der Hochschule

* Zusatzstudium für Erwachsenenpädagogik/Humboldt-Universität Berlin (W.G.)

Abbildung 3: Universitäre Studiengänge zum Erwachsenenpädagogen in den alten Bundesländern (Quelle: Arnold 1991a, S.144f).

Man kann inzwischen davon ausgehen, dass die Diplompädagogen trotz aller Diskriminierungen ihren Platz behauptet haben, was jedoch nicht bedeutet, dass die Kritik an diesem Studiengang verstummt ist. Erstaunlich aus meiner Sicht ist allerdings, dass Erziehungswissenschaftler sich zwar an dieser Kritik beteiligen, den Studiengang aber nicht so gestalten, dass sie ihn für verteidigungswürdig halten können. Für die allgemeine und die Schulpädagogik hat er an Bedeutung verloren, da die Nachfrage sehr gering ist, obwohl erziehungswissenschaftlicher Nachwuchs gerade über diesen Weg eine Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaften am ehesten gewährleisten kann. Für Erwachsenenpädagogen und Sozialpädagogen bleibt er in modifizierter Form ein berufsqualifizierendes wissenschaftliches Angebot neben anderen. Im übrigen zeichnen sich Universitäten mit hohem erziehungswissenschaftlichen Standard dadurch aus, dass sie mit ihrem Studienangebot mehrere Abschlüsse anbieten.

Literatur

- Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M. u.a. 1983.
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildner - eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 17 (1989), 3, S. 22-26.
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren 1991a.
- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991b.
- Arnold, R./Huge, W.: Was wissen wir über die betrieblichen Weiterbildner oder was glauben wir zu wissen? In: Arnold, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren 1991, S.213-223.
- Arnold, R./Müller, H.-J.: Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21 (1992), 5, S.36-41.
- Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt/M. 1974.
- Baltes, P.B. /Hoffmann, A.E.: Berufsfelder des Diplompädagogen. Ein empirischer Beitrag zur Analyse pädagogischer Berufsfelder und ihrer Ausbildungserfordernisse. Heidelberg 1975.
- Beck U., u.a.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980.
- Bergmann, K.: Bildungsarbeit mit Erwachsenen. In: Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.): Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Reinbek 1977.
- Bollinger, H./Hohl, J.: Auf dem Weg von der Profession zum Beruf zur Deprofessionalisierung des Ärztestandes. In: Soziale Welt 32 (1981), H.5, S. 440-464.
- Daheim, H.: Zu einer Zwischenbilanz der soziologischen Berufsforschung. In: Schmidt, G./Braczyk, H.J./Kneesebeck, J.v. (Hrsg.). Materialien zur Industriesoziologie. Sonderheft 24 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen 1982, S. 372-384.
- Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965.
- Dinter, J.; Becher, M.: Neuer Arbeitsplatz Weiterbildung. Berlin 1991 (Berlin-Forschung; 10. Ausschreibung)
- Dräger, H.: Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews. In: Tews, J.: Geistespflge in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Mit einem Essay von Horst Dräger. Stuttgart 1981, S. 6-82.
- Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen u.a. 1972. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 19)
- Flitner, W.: Erwachsenenbildung. Paderborn 1982.

- Friebel, H.: Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Friebel, H.; u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb. 1993, S. 1-53. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Fuhr, T.: Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991.
- Geißler, K.A.: Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. München 1991.
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS der Universität, 1989.
- Gieseke, W.: Professionalisierung und Probleme multidisziplinärer Zugriffe. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S.1108-1119.
- Gieseke-Schmelzle, W.: Fortbildung und Beratung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Studienbrief für die Fernuniversität Hagen. Hagen 1981.
- Hannover-Studie, 1989. Siehe Wir haben einen Fuß in der Tür - immerhin / Annegret Ebeling. Projektgruppe Verbleibforschung. Zum beruflichen Verbleib von Diplom-PädagogInnen des Studienschwerpunktes Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. Hannover 1989. (Theorie und Praxis; Bd. 25)
- Harke, D.; Volk-von Bialy, H. (Hrsg.): Modellversuch Lernberatung - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung 4 Bände. Bundesinstitut für Berufsbildung, Sonderveröffentlichung. Berlin; Bonn 1991
- Hartmann, H./Hartmann, M.: Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), S. 193-223.
- Hohenrodter Bund (Hrsg.): Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr. Stuttgart 1927.
- Holzapfel, G.: Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg. Weinheim; Basel 1975.
- Hommerich, Ch.: Der Diplompädagoge - ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt/M.; New York 1984.
- Jütting, D.H.: Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. Ein Literatur- und Forschungsbericht. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.; u.a. 1987, S.1-58. (Studien zur Erwachsenenbildung; Bd. 1)
- Kade, J.: Die Bildung der Gesellschaftsaufsichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau (1992), H.24
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.
- Kade, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Koring, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u.a. 1987, S.358-400
- Koring, B.: Erziehungswissenschaft im Medium des Praxiskontakts. Folgen und Probleme aus professionstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1990), H.1, S.72-90
- Olk, T.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim; München 1986.

ist veröffentlicht in: **Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, 22 1994. S. 282-313.**

- Peters, R.: Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: Gruber, E./Lenz, W. (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München; Wien 1991, S.11-33.
- Picht, W./Rosenstock, E.: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912 - 1926. Leipzig 1926.
- Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In: Hohenrodter Bund (Hrsg.). Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr. Stuttgart 1927, S. 14-29.
- Pothmer, B.: Pädagogische Landfahrt. In: Materialien zur politischen Bildung (1984), H.1, S. 67-71.
- Reschenberg, I.: Erwachsenenbildner zwischen wissenschaftlich-professionellem Selbstverständnis und institutionellen Anpassungsanforderungen. München; Wien 1992. (Bildung, Arbeit, Gesellschaft; Bd. 11)
- Schäffter, O.: Kollektive Adressaten der beruflichen Weiterbildung. Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 42 (1992), H.1, S.33-39.
- Schäffter, O./v. Küchler, F.: Pädagogische Fortbildungsberatung als Ansatz zur Organisationsentwicklung in Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 43 (1993), H.3 (im Druck).
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung, Arbeitsteilung und soziale Verteilung von Wissen. In: Raschert, J. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1979. Stuttgart 1979, S. 129-168.
- Schulenberg, W., u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1972
- Siebert, H.: Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S.100-121.
- Siebert, H.: Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S.171-184.
- SIEMENS. Zentrale Dienste Personal - Weiterbildung. Programm 1992/93. Berlin: Bildungszentrum, 1992.
- Tews, J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Mit einem Essay von Horst Dräger: Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews 1850 - 1937. Stuttgart 1981. (Schriften zur Erwachsenenbildung: Materialien zur Erwachsenenbildung)
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W., u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988a, S.28-75. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Tietgens, H.: Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. In: Blätter zur Berufskunde; Bd. 3 (3-II E 04). Bielefeld 1988b. 54 S.
- Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). Bonn 1973. (Schriftenreihe Bildungsplanung; Bd. 3)
- Weinberg, J.: Perspektiven einer Institutionsgeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985, S. 89-102. (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung)
- Weitsch, E.: Lehrerfrage der Volkshochschule. In: Freie Volksbildung (1926), H.1, S.237-244
- Weitsch, E.: Auslese und Ausbildung des Lehrernachwuchses in der Erwachsenenbildung. In: Freie Volksbildung (1931), H.4, S.239-266.
- Wittpoth, J.: Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn 1987. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Ziep, K.-D.: Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim 1990.