

Gieseke, Wiltrud

Professionalisierungsforschung

Güttler, Rainer [Hrsg.]: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Neuwied : Luchterhand 1990, S. 1-18

urn:nbn:de:0111-opus-16864



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

WILTRUD GIESEKE

Professionalisierungsforschung

Der Artikel gibt Hinweise, wo die Vielzahl an Literatur über den Verberuflichungsprozeß in der Erwachsenenbildung zu finden ist. Er stellt begriffliche Definitionen und theoretische Begründungen für Professionalität vor und fragt nach deren Relevanz für die Erwachsenenbildung. Forschungsergebnisse zur beruflichen Sozialisation in diesem Arbeitsfeld machen die Spielräume für eine Professionalisierung in der Erwachsenenbildung deutlich. Eine Ähnlichkeit in der stärker biographisch als professionell geprägten Auslegung beruflichen Handelns ist zwischen Pädagogen in der betrieblichen und in der öffentlichen Weiterbildung nicht zu übersehen, unabhängig von allen inhaltlichen Differenzen.

Inhaltsübersicht

1. Zur Vielfalt der Veröffentlichungen zum Thema
2. Zum Begriff und Theorien von Professionalisierung
3. Forschungsarbeiten zu den Bedingungen beruflichen Handelns

1. Zur Vielfalt der Veröffentlichungen zum Thema

Es gibt eine Vielzahl an Aufsätzen – besonders aus den siebziger Jahren – zur beginnenden Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, die sich Professionalisierung nannte und nennt. Von VATH ist eine erste systematische Darstellung des Verberuflichungsprozesses in der Weiterbildung vorgelegt worden. Sie interpretiert die Verberuflichung als Ausdruck der Verwissenschaftlichung pädagogisch-beruflichen Handelns (VATH 1984, S. 304). Die Erwachsenenbildung befindet sich danach in einem Übergang vom allein praktischen zum theoriefundierten Handeln, allerdings hat »sich die Einsicht in die Notwendigkeit dieses Wandels noch keineswegs auf breiter Basis durchgesetzt...« (VATH 1984, S. 305). Die Ursachen sieht VATH in einem Forschungsdefizit, das wiederum auch Auswirkungen auf die Qualifikation und den Status der Mitarbeiter hat. Sie vermißt einen Überblick über die Vielzahl von Institutionen der Erwachsenenbildung; auch ist ungeklärt, ob mehr disponierende oder mehr lehrende Aufgaben wahrgenommen werden. Entsprechend unsicher ist die Bezeichnung. Eine Ausnahme ist nur der Deutsche Volkshochschul-Verband; hier liegen Berufsbilder und Qualifikationsanforderungen vor. Einen Veröffentlichungsüberblick hat JÜTTING vorgelegt (JÜTTING 1987). Er

weist darauf hin, daß besonders den in den Verbänden verfaßten Texten eine entscheidende Bedeutung zukommt. Weiterhin stellt er fest, daß die größte Zahl der Beiträge und auch der empirischen Erhebungen sich auf die nebenberuflichen Mitarbeiter konzentriert (STAHR 1981, KRULL 1982, JAGENLAUF/SIEBERT 1970, KNOLL u. a. 1974), auf diejenigen also, die weniger von Verberuflichungs-/Professionalisierungstendenzen betroffen sind, gleichwohl aber die erwachsenenpädagogische Arbeit im Kurs selber leisten. In diesen Untersuchungen interessiert, aus welcher Population sich die Kursleiterinnen zusammensetzen, welche Motive Kursleiterinnen für ihre Tätigkeit haben, ob sie sich für Fortbildung interessieren und wenn ja, für welche. Für die Hauptberuflichen sind damit Informationen erarbeitet, die sie als Planungsressource bei der Gewinnung von Kursleiterinnen nutzen können.

Die Professionalisierungsdiskussion hat sich aber folgerichtig auf diejenigen Erwachsenenbildner konzentriert, die auf dem Weg über Ehrenamtlichkeit und Nebenberuflichkeit im Hauptberuf Erwachsenenbildner werden. Überwiegend handelt es sich zuerst um die Leiter einer Institution oder einer Abteilung, die sich um Planung und Organisation von allgemeiner, politischer oder beruflicher Fort- und/oder Weiterbildung kümmern sollte. Gedacht war und ist die Professionalisierung zwar als ein sukzessiver Prozeß, aber seit den achtziger Jahren stagniert die Entwicklung. Veränderungen in der Mitarbeiterstruktur ergaben sich in den achtziger Jahren durch die starke Zunahme von befristeten Verträgen, die an innovative Vorhaben gebunden sind und sowohl Kursleitertätigkeiten als auch Planungsarbeiten umfassen. Man kann sagen, daß inzwischen auch die hauptberufliche Personalstruktur zunehmend in den öffentlichen Institutionen einen deutlichen Überhang an MitarbeiterInnen mit Zeitverträgen aufweist (KÜCHLER 1989, S. 225). Die hauptberuflichen Erwachsenenbildner sind dadurch verstärkt zu Planern und Organisatoren geworden. Sie waren dies auch vorher, nur gab es die Vorstellung, daß mit einem schrittweisen Ausbau der Professionalisierung eine intensivere erwachsenenpädagogische Zusammenarbeit mit den Nebenberuflichen in der Planung und Betreuung der Kurse erreicht werden könnte. Dies gilt für alle Verbände und Träger, wenn sie auch unterschiedlich stark an diesen Vorhaben arbeiten. Dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DDV) kam dabei deutlich eine Vorreiterrolle zu.

Worauf muß sich Professionalisierungsforschung in diesem Feld konzentrieren? Kann man überhaupt von einer Professionalisierung oder einer Professionalität in der Erwachsenenbildung sprechen, wenn sich die hauptberufliche Tätigkeit zunehmend und sehr viel eindeutiger auf Verwalten und Organisieren zu konzentrieren hat? Um darauf eine Antwort zu geben, muß in Erinnerung gerufen werden, was mit der Bezeichnung Professionalisierung als Prozeß und Professionalität als Status gemeint ist.

2. Zum Begriff und zu Theorien von Professionalisierung

Professionalität und Professionalisierung sind Begriffe, aus der berufssoziologischen Forschung. Sie beschreiben den gesellschaftlichen Status, die Qualifikationsprofile und die innere Organisation von festumrissenen Tätigkeitsstrukturen. Dabei wird ein deutlicher Unterschied zu den Berufen gemacht. HESSE, in Verarbeitung amerikanischer Literatur, betont in den sechziger Jahren folgende Charakteristika:

- Organisation der Berufszugehörigkeit im eigenen Verband, eigene Selbstkontrolle, Einfluß auf Berufszulassung
- theoretisch fundierte, lang andauernde Spezialausbildung
- durch Verhaltensregeln bestimmte Umgangsformen mit der Klientel (vgl. HESSE 1968, S. 50).

HESSE und DAHEIM sind auch die Berufsforscher, auf die sich die Sekundärliteratur am häufigsten bezieht. So hat SCHULENBERG auch diese Auslegung von Professionalität für die Erwachsenenbildung vor Augen gehabt, als er für die Erwachsenenbildung in einem potentiellen professionellen Status folgerte: »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 1972, S. 18).

In den siebziger Jahren erhielten die berufssoziologischen Untersuchungen den Status von Programmen. Ziel war die Professionalisierung von Bildungs- und sozialen Dienstleistungsberufen. Die gesellschaftspolitischen Entwicklungen schienen günstig zu sein, um den Bildungssektor und den dazugehörigen Bezugsdisziplinen einen entsprechenden Stellenwert zu geben. Dazu war zuerst ein personeller Ausbau notwendig. Auf berufssoziologische Arbeiten, die Kriterien für den Übergang zwischen Beruf und Professionalität festlegen, konnte rekuriert werden. So zeigt zum Beispiel das Modell von HARTMANN (1972) Wege zur Professionalität auf, immer gemessen am idealtypischen Konstrukt Profession, gewonnen aus den klassischen alten Professionen. Die Maßstäbe bei HARTMANN sind der Verwissenschaftlichungsprozeß und die Entwicklung sozialer Orientierungen. Danach konnten Berufe zu Professionen werden, wenn sie sich in ihrem Verwissenschaftlichungsgrad, in ihrer gesellschaftlichen Orientierung und in einer spezifischen Verantwortungsübernahme entwickeln. Das Vertrauen der Klientel – so der Anspruch an Professionen – wird mit höchstmöglicher kompetenter Hilfe unter Kontrolle der »professional community«

In den meisten Argumentationszusammenhängen, die die Professionalisierungsmöglichkeiten pädagogischer Berufe betreffen, wurden besonders deshalb oft solche Entwicklungsmöglichkeiten gefordert, weil Pädagogen/Erwachsenenbildner mit und am Menschen arbeiten. Wie auch im Gesundheits- und Rechtswesen ist die einzelne Person direkt betroffen. Das Individuum ist genötigt, bei den Dienstleistungen, die die Professionen anbieten, sich ein Stück weit aus der Hand zu geben oder sich auf Veränderungsangebote einzulassen.

Entsprechend wurden Studiengänge eingerichtet und in den zuständigen Bürokratien/Organisationen Arbeitsplätze geschaffen, die entsprechende Dienstleistungen erbringen sollten. Bildung sollte die gleiche gesellschaftliche Bedeutung erhalten, die Gesundheit und Recht in der Gesellschaft bereits haben. Hinzu kommt, daß mit Bildungsangeboten eine besonders essentielle Dienstleistung für alle erbracht wird, auf die gerade bei zunehmendem Traditionsverlust und allgemeinen gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen nicht mehr verzichtet werden kann. Gleichwohl erreichen auf Bildung und Lernen bezogene Professionserwartungen ihr Ziel nur mühsam. Denn die Eigeninitiative bleibt beim Bildungsprozeß dominant, so daß pädagogische Professionalität nicht als unabdingbar notwendig erscheint. Hinzu kommt ein gesellschaftspolitisches Interesse an Einflußnahme auf Bildung, so daß von daher den Pädagogen ungern professionelle Autonomie und Exklusivität zugestanden wird.

Betrachtet man die gegenwärtige Situation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, dann kann man feststellen, daß zwar eine deutliche Entwicklung zur Verberuflichung stattgefunden hat, es sind auch Studiengänge eingerichtet worden, die auf eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung vorbereiten, aber die Erwachsenenbildner in den verschiedenen Institutionen und Organisationen sehen sich in erster Linie immer noch als Organisationsangehörige und weniger als Professionszugehörige. Erwachsenenbildung/Pädagogik/Erziehungswissenschaft betrachten sie nicht als ihre dominante Bezugsdisziplin. Sie denken aus ihren Herkunftsdisziplinen. Bildungsprozesse werden als politisches Ansinnen, als Organisationsprobleme, als gesellschaftlich-kulturelle Anliegen betrachtet. Erwachsenenbildner bieten zwar eine Dienstleistung an, sie organisieren und vermitteln Bildungsinhalte. Sie offerieren damit aber nicht eine gesellschaftliche Problemlösung, in der die Profession unersetzbar als Mittlerposition zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis wirken kann. Dafür liegt, zusätzlich zu den bereits genannten Gründen, ein wesentlicher Grund im noch vorhandenen Forschungsbedarf im Bereich pädagogischen Handelns als Institutionenforschung (WEINBERG), als erwachsenenpädagogische Bildungsforschung (SIEBERT) oder als didaktische Lernforschung (GIESEKE), darauf hat VATH bereits hingewiesen. Es gibt also auch gegenstandsspezifische Schwierigkeiten, Bildung/Lernen über ^{soziale} Schließungsstrategien« (OLK 1986, S. 34) als exklusive, durch die Profession anzubietende Dienstleistungen zu offerie-

ren. Andererseits reichen spontane Lernprozesse – besser: aufgenötigte gesellschaftliche Anpassungsprozesse – nicht aus, um die gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse zu eigenen subjektiven Gestaltungsprozessen werden zu lassen. Allenfalls kann dieses bei denjenigen Bevölkerungsgruppen unterstellt werden, die in ihrer Jugendzeit lange an schulischen »Dienstleistungen« teilhaben konnten, die also bereits in der Familie Subjektivitätserfahrung mit Bildung zu verbinden lernten.

In diesen fehlenden gemeinsamen Denkwahrscheinlichkeiten der Erwachsenenbildung und den sich erst entwickelnden Forschungsfundamenten für die Aneignung und Vermittlung von Wissen/Einstellungen/Deutungen und Verhalten liegen die internen Gründe stockender professioneller Entwicklung. In der – wenn überhaupt – nur zögerlichen gesellschaftlichen Unterstützung dieser Professionsfelder und den gleichzeitigen mangelnden Zugeständnissen von Autonomie bei der Einbindung in Organisationen und Institutionen, die anderen Zwecken dienen, scheint die Halbherzigkeit noch durch, mit der die Entwicklung der Professionalität in der Erwachsenenbildung gegenwärtig gefördert wird.

In der alle pädagogischen Berufe betreffenden Professionsforschung wird denn auch deutlicher eine verstehende und rekonstruierende Analyse der pädagogischen Aufgaben, »die eine Hermeneutik der pädagogischen Gegenwartssituation voraussetzt« (HORNSTEIN/LÜDERS 1989, S. 764), gefordert und werden empirische, hermeneutische Forschungsaktivitäten zum Vermittlungsprozeß als Versuch einer Verwissenschaftlichung der Lehrertätigkeit angesehen (KORING 1989, S. 771). KORING sieht im Anschluß an OEVERMANN für Lehrer im Balanceakt zwischen universalistischen und partikularistischen Perspektiven des Professionalisierungsproblem. Diese neu ansetzende Professionalisierungsdiskussion, die sich um die neue Definition und Anreicherung der inhaltlichen Aufgaben der Professionen mit Hilfe von Forschung bemüht, greift auf theoretische Vorarbeiten von OEVERMANN zurück. Dieser begreift pädagogisches Handeln als stellvertretende Deutungen. Er hält es für notwendig, eine Kunstlehre im Sinne einer mæutischen Pädagogik zu entwickeln und sie als hermeneutisches Fallverstehen im Studium und in Praxisphasen gezielt zu entwickeln (s. dazu Explikationen bei KORING 1987). Dieses besagt nichts anderes, als klassische Professionstheorien bereits beschrieben haben. Nur fragt OEVERMANN (und im Anschluß an ihn auch KORING) spezieller nach dem pädagogischen Kern des Lehrerhandelns und der daran gebundenen Form der Professionalisierung. Nach OEVERMANN'S Überlegungen ist es die von Pädagogen verleugnete therapeutische Dimension pädagogischen Handelns, die ein Professionalität verlangt.

Die nicht technologisier- oder standardisierbaren pädagogischen Interaktionen machen nach OEVERMANN die pädagogische Tätigkeit zu einer, die nach Autonomie verlangt. Nach KORING beschränkt OEVERMANN die stellvertretende Deutung unangemessen auf die pädagogische Interaktion.

»Themenkonstitution, Stand und Struktur der Wissensaneignung, soziales »Klima« der Lerngruppe, personale Befindlichkeiten einzelner, Handlungen und Verhaltensweisen sind für den Pädagogen, ob er will oder nicht, Medien seiner Akte stellvertretender Deutung. Der jeweils zu behandelnde Fall wechselt also und kann einmal ein einzelner, dann die ganze Gruppe oder die Themenkonstitution sein . . . Der jeweilige Fall ist demnach weniger prägnant als in Professionen, die an Notlagen arbeiten.« (KORING 1987, S. 379/380).

Auch hier, nur durch eine andere Herangehensweise gewonnen, nimmt man eine Differenz zu den klassischen Professionen wahr. Auch bei den Professionalisierungsdefiziten, die KORING im Anschluß an OEVERMANN diagnostiziert, wie Autonomie, Problemlösungszentrierung und hermeneutische Kompetenz, gibt es zumindest Überschneidungen zu den bereits vorhandenen Professionalisierungstheorien, nur daß auch hier aus dem pädagogischen Zusammenhang argumentiert wird und berufssoziologische Theorien nicht alleine von außen angelegt werden. Im Professionalisierungsdefizit und der »Verdrängung der therapeutischen Dimension« sieht KORING mit OEVERMANN die Ursachen für die ambivalenten Strukturen, die Pädagogen ihrem Beruf gegenüber entwickeln. OEVERMANN stellt antitheoretische Affekte bei gleichzeitiger Theoriegläubigkeit fest. Hoher persönlicher Einsatz ersetzt professionelle Handlungsmuster; psychische Folgen wie Ausgebranntsein, Rückzug in Zynismus, Resignation sind zu erwarten.

Der Pädagoge hat es also im täglichen Handeln mit partikularen Fällen zu tun, dabei greift er auf universalistisches Wissen und Normen zurück, die er aus der partikularen Perspektive des Falles zu betrachten hat. Bei Begründungsdefizit kann der Professionelle das Handeln nicht unterlassen, er bleibt der Klientel verpflichtet. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es besonderer professionsinterner Kontrollinstanzen, ethischer Selbstverpflichtungen, die durch eine entsprechende berufliche Sozialisation abgesichert sein müssen. Auf dieses alles können Erwachsenenbildner nur sehr fragmentarisch zurückgreifen. Als noch ungeklärt in OEVERMANN'S heuristischem Entwurf zur Professionalisierung pädagogischer Berufe sieht Koring folgende Punkte:

- »inwieweit die Erwachsenenbildung einbezogen werden kann bei der Interpretation der therapeutischen Dimension, die auf noch in Sozialisation befindliche Jugendliche angewandt wird,
- welche Implikationen der Therapiebegriff hat, wie er sich zu anderen Typen der Kompetenzvermittlung verhält,
- die Beschreibung der Fallstruktur und die Definition einer Notlage« (KORING 1987, S. 383/384).

KORING nimmt eine eigene pädagogische Auslegung stellvertretender Deutung vor. Er unterscheidet drei Handlungsebenen:

1. stellvertretende Deutung der pädagogischen Situation- und des Klientenhandelns. Hier geht es um die soziale Dynamik der Lerngruppe der Klienten im Aneignungsprozeß,

2. stellvertretende Deutung von pädagogischen Inhalten, Themenkonstitutionen und subjektiver Aneignungsprozesse. Hier geht es um »den sozialen und personalen Prozeß der Themenkonstitution mit stellvertretender Deutung« . . . »Auch die schon latent im Denken und Handeln der Klienten eingeschlossenen Kompetenzen sollen über die Deutungstätigkeit präziser zur Explikation gebracht werden« (KORING 1987, S. 389).
3. Ausbalancieren und Deuten von situativen und transsituativen Bezügen der neuen Kompetenzen: a) »es muß ein Gegenwartsbezug gegeben sein, der am Hier und Jetzt des Klienten personengerecht und didaktisch klug an bestehenden Kompetenzen ansetzt: b) es muß ein transsituativer Zukunftsbezug gegeben sein« . . . diese mögliche Diskrepanz zwischen situativen und transsituativen Bezügen ist selbst Gegenstand stellvertretender Deutung und muß als Spannung habituell von Pädagogen ertragen und ausbalanciert werden können« (KORING 1987, S. 390).

KORING stellt auch für die Erwachsenenbildung fest, daß ein Pädagoge **nicht** stellvertretend deuten kann. Er kann sich, wenn er seine Tätigkeit ausübt, diesen Anforderungen nicht entziehen. Dem stehen aus der Erwachsenenbildung selbst hervorgegangene Theorien vom selbstbestimmten Lernen, von der Notwendigkeit der Teilnehmerorientierung als offenes Lernen scheinbar entgegen. OEVERMANN'S Ansatz gilt deshalb, dort wo man antiinstitutionelle Affekte hat, als konservatives Professionsmodell. Auch wenn Fachbereichsleiter bewußt keine Vorstellungen zur Bildungsarbeit an die Kursleiterinnen vermitteln, so schaffen sie damit faktisch keinen Freiraum für selbständige Alternativen, sondern sie geben eine totale Beliebigkeit als Deutung weiter. Diese wirkt implizit bei der KursleiterInnenwahl und läßt sich dann auch im didaktischen Arrangement der Kurse wiederfinden (GIESEKE 1985). Mit Hilfe einer Perspektivverschränkung, die alle erwachsenenpädagogischen Handlungsebenen in die Untersuchung einbezieht, läßt sich dieser Weg des bewußten oder intuitiven Planungshandelns bis zur Ausführung verfolgen. Interessant daran ist, wie erwachsenenpädagogische Prinzipien und Prämissen unterschiedliche Auslegungen erfahren und sich verschieden realisieren. Didaktische Prämissen, wie in diesem Fall »erfahrungsorientiertes Lernen«, setzen sich nicht gleichförmig durch, sondern sind von partikularen Deutungen im Umsetzungsprozeß begleitet. Das Problem ist nur – und hier läßt sich empirisch ein Professionalitätsdefizit aufzeigen –, daß universalistisch formulierte didaktische Prinzipien nicht bewußt und explizit auf die jeweiligen Einzelfälle hin durchdacht/gedeutet werden, um die gewählte Variante bewußt darzulegen. Dafür fehlt die Terminologie. Andererseits können sich gleichzeitig Technologiehoffnung und Praxisignoranz konstant im öffentlichen Bewußtsein der Erwachsenenbildung halten. Beides zeigt die gleiche Wirkung, nämlich daß, global formuliert, erwachsenenpädagogische Konzepte sich selbst genügen. Einmal von Theoretikern und Praktikern formuliert, erscheinen sie bereits als realisiert, so daß letzten Endes solche Prämissen, wenn sie einmal

breite Akzeptanz erreicht haben, zu politischen Legitimationsformeln verkommen. Die auch in der Professionstheorie von OEVERMANN und daran anknüpfend von KORING angenommene Theoriefeindlichkeit der Pädagogen ist faktisch eine Praxismißachtung. Denn die Kluft und die Diskrepanzen zwischen handlungsanleitenden Theorien und konkreten Fällen erfahren keine reflexiven realitätsangemessenen Übersetzungen, sondern eben nur begrenzte explizite Deutungen. Es wird intuitiv gehandelt, und damit wird alles Getane als individuelles Versagen und individuelles Können qua Persönlichkeit verrechnet. Man kann es, oder man kann es nicht. Eine Professionalität wäre aber erst eingeleitet, wenn das gesamte Lernarrangement und die sozialen und psychischen Bedingungen menschlichen Handelns das explizite Interesse der Professionsvertreter hätten und wenn eine erwachsenenpädagogische Wissenschaft sich nicht als Zweigstelle anderer Disziplinen betrachten müßte (würde) und sich im politisch-institutionellen Handeln erschöpfte.

Dieses mag man beklagen, dadurch ändert sich wenig. Die Organisation und Planung von Bildung und die Lernprozesse selber sind komplexe Gegenstände, die sich Forschungsprozessen nur sehr widerständig öffnen. Selbst aus Biographien lassen sich nur schwer verlässliche Interpretationen gewinnen, wodurch welche Bildungs- und Veränderungsprozesse eingeleitet wurden. Stellvertretende Deutungen bleiben also weiterhin ein Feld von Intuition.

Will man nun OEVERMANN'S heuristischen Ansatz weiter kritisch befragen, dann wird deutlich, daß dieser Ansatz soziologische Modelle durch psychologisch-therapeutische Perspektiven ergänzt. Ob mit stellvertretender Deutung und dem Hinweis auf die therapeutische Dimension allerdings der entscheidende Schritt getan ist, »die Struktur pädagogischer Professionalität als eigenen Typus professionellen Handelns auszuweisen« (KORING 1990, S. 262), muß abgewartet werden. Der Theorieimport aus der Soziologie wird um den Theorieimport aus der Psychoanalyse (wenn auch nur rudimentär) ergänzt. Das, was stellvertretende Deutung für die erwachsenenpädagogische Arbeit meint, und speziell das, was mit der therapeutischen Dimension der Lernbeziehung gemeint ist, benötigt noch weitere Explikationen. Wenn man den Begriff Professionalisierung weiterhin als einen Begriff mit einer speziellen Bedeutung benutzen will, kommt man nicht daran vorbei, die Kriterien, die diesen Begriff ausmachen, zu benennen. Dieses wird bei beiden Konzepten gemacht. Nicht weit entfernt von dieser Argumentation bewegt sich TIETGENS, wenn er Professionalität definiert als die Fähigkeit, ... »breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können«.

An diesem Punkt angekommen, ist es vorrangig notwendig, zu erforschen, wie Erwachsenenbildner ihre Tätigkeit selber auslegen, welche Selbstdarstellungen sie wählen, ob sie überhaupt einen Professionalisierungsanspruch haben und wenn ja, wo sie einen Forschungsbedarf sehen.

3. Forschungsarbeiten zu den Bedingungen beruflichen Handelns

In der folgenden zu referierenden Untersuchung interessiert der berufliche Sozialisationsprozeß von neu eingestellten Erwachsenenbildnern, die ohne oder nur mit sehr rudimentärer Vorbereitung auf den Beruf in die Tätigkeit wechseln. Von Interesse ist nun: Wie eignen sich diese Neueingestellten die Aufgaben der neuen Tätigkeit an, und welcher berufliche Habitus bildet sich als spezifische Folge dieser Bedingungen heraus. An den auf diese Weise sich entwickelnden Handlungsmustern kann keine Professionalisierungsdiskussion vorbeigehen, wenn es ihr um praktische Entwicklungen im Berufsfeld geht. Dieses gilt um so mehr, als Professionalität wesentlich von den Erwachsenenbildnern selber zu tragen ist. Für eine solche Entscheidung sind ihre Arbeitsbedingungen und ihre Sicht dieser Bedingungen Voraussetzung.

Der Verberuflichungsprozeß in der Erwachsenenbildung hat einen widersprüchlichen Verlauf genommen und zwar von divergierenden Interessen begleitet. Die Entwicklung führte zu paradoxen Situationen, die meiner Ansicht nach nachhaltig negative Auswirkungen auf die berufliche Identitätsbildung der Erwachsenenbildner, einschließlich der Hochschullehrer hatte. Die Verbände waren der Aktivposten, wie WEINBERG (1980, S. 407) formuliert, die die Professionalisierung als Verberuflichung vorantrieb, dabei konnten sie auf ein günstiges gesellschaftspolitisches Klima zurückgreifen, da man sich eine gesellschaftliche Zukunft ohne den Lern- und Umlernwillen der Bevölkerung nicht mehr vorstellen konnte. In den Ländern wurden in rascher Folge Weiterbildungsgesetze verabschiedet, die die Grundlage für den Ausbau schufen. Es wurden Konzepte/Pläne erarbeitet, die als Maßstab für den Ausbau der Volkshochschulen gelten sollten (KGST-Gutachten). Andere Weiterbildungsinstitutionen orientierten sich daran. Im gleichen Gutachten und anderen Planungsgremien (NRW-Planungskommissionsbericht) wurde das Berufsbild und die Qualifikationsvoraussetzungen beschrieben. Das Interessante und Fatale zugleich war nun, daß die Organisationsstruktur der Weiterbildungsinstitutionen nach dem Fachbereichsprinzip, das zu einer an Fächern orientierten Einstellungspraxis führte, die Qualifikationsanforderungen aber im Praxisfeld selber, eng an das beschriebene Berufsbild gebunden, eindeutig allgemeine erwachsenenpädagogische Anforderungen sind. Sie weisen nicht einmal fachdidaktische Ansprüche auf.

Übersicht 1: Tätigkeitsschwerpunkte von HPM laut Berufsbild (WITTMOTH 1987, S. 88)

<i>Tietgens 1983</i>	<i>KMK/Städtetag 1981</i>	<i>KGSt/LV-VHS-NW</i>	<i>Jung 1972</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion der Zielsetzung - Erkundung des Bedarfs - Planung des Angebots - Vorbereitung des Programms - Organisation und Durchführung - Beratung der Mitarbeiter und Teilnehmer - Kontrolle der Wirkung - unmittelbare pädagogische Tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - päd. u. fachwiss. Planung - Lernorganisation - Lernkontrolle - Lehrtätigkeit - Bildungsberatung (- bildungspolitische Aufgaben und Leitungsfunktionen) 	<ul style="list-style-type: none"> - päd. Planung - päd. Organisation - Arbeiten für Lehrveranstaltungen - päd. Beratung - Werbung und Öffentlichkeitsarbeit (- Verwaltungsarbeiten) 	<ul style="list-style-type: none"> - konzeptionelle Arbeit: Planung d. Bildungsarb. - Zielgruppenkontakting: Verbindung zu den Teilnehmern - Personalplan: Verbindung zu den HPM - Unterricht und -sbeobachtung
<i>Tietgens 1981</i>	<i>LV-VHS-Hessen</i>		<i>LV-VHS-Nds.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Analyse der gesellsch. Rahmenbedingungen - Reflexion der institutionellen Zusammenhänge - Ausloten der Planungsspielräume - Vorbereitung der Veranstaltungen - Realisierung von Lehr-/Lernvorgängen 	<ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung der did. u. meth. Konzeption d. Fachber. - Erstellung von Lernzielkatalogen und Stoffplänen - Auswahl von Unterrichtsmaterial, -verfahren, Medien - Planung der Verant. in einem Arbeitsabschnitt - Planung und Redigieren des VHS-Arbeitsplanes - Gewinnen nebenberufl. VHS-Mitarbeiter - Einführen und Weiterbilden der HPM/NPM - Kontinuierliche Unterrichtsbeobachtung - Auswerten des Unterrichts - Beraten der Teilnehmer (- Lehrtätigkeit) 		<ul style="list-style-type: none"> - päd. u. fachwiss. Planung - Leitung und Organisation in den Fächern/Fachber. - Arbeitsorganisation und -kontrolle i. d. Fächern und Fachbereichen - Lehrtätigkeit - Bildungsberatung und Kooperation

Die parallel zu den Einstellungen von pädagogischen Mitarbeitern und der Durchsetzung von Erwachsenenbildungsgesetzen errichteten Diplomstudiengänge im Fach Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung entsprachen ziemlich genau den formulierten erwachsenenpädagogischen Aufgaben eines HPM. Das heißt, »der professionsunterstützend eingerichtete Studiengang kollidierte in den vermittelten Qualifikationen nicht mit den programmatisch in den Verbänden formulierten erwachsenenpädagogischen Ansprüchen, wohl aber mit den maßgeblichen Meinungen, die verbandsöffentlich eine fachorientierte Einstellungspolitik unterstützen . . . Die pädagogischen Qualifikationen galten zwar offiziell als zentral für die Tätigkeit eines Fachbereichsleiters, waren aber ergänzend nach dem Studium nachholbar. Die Verbände wollten offensichtlich diese Qualifizierung in ihrer Obhut behalten. Zusatzstudiengänge, besonders das Fernstudium, galten als optimale Lösungen (Hagener Studiengang). Negative Einstellungen gegenüber Diplompädagogen beherrschten die Meinungsszenerie« (GIESEKE 1989, S. 17/18).

Nicht einmal die Studiengänge, die bewußt diese Konzeption stützen wollten, also zum Beispiel der Bremer Studiengang, der ein Fachstudium und ein eher interdisziplinär und weniger pädagogisch ausgerichtetes Lernangebot macht, erhielten die zu erwartende Resonanz. Begründet wird dieses auch gegenwärtig damit, die Arbeitsstruktur flexibel zu halten und nicht zu einer den Schulbürokratien vergleichbaren Bildungsorganisation zu kommen. Die Meinung ist, wer für Erwachsene Bildungsangebote plant und/oder durchführt, sollte bereits längere Zeit am Erwachsenenleben teilgenommen haben. Dieses ist nur scheinbar plausibel; es gibt keine diese Forderung stützenden Belege. Meine Annahme, wie es zu diesen Entscheidungen gekommen ist, geht eher in die Geschichte der Erwachsenenbildung; denn diejenigen, die diese Planungsphase aktiv gestalteten, waren in den Traditionen der Weimarer Volkshochschulbewegung verhaftet und haben vieles, was damals formuliert wurde, in den sechziger/siebziger Jahren umgesetzt (GIESEKE 1985). Man wollte ganz in dem damaligen Sinne die Qualifizierung zum Erwachsenenbildner hochschulunabhängig in eigener Regie behalten, gleichzeitig aber wissenschaftliche Ansprüche an die pädagogische Qualifizierung der Fachbereichsleiter durchsetzen. Die Volkshochschulbewegung in der Weimarer Republik war von den Hochschulen abgewiesen worden und entwickelte sich danach in bewußter Distanz zu ihr. Die antiwissenschaftlichen Affekte,

bildern in allen Generationen wiederfindet, sind meiner Meinung nach historisch geprägte gruppeninterne Deutungen und in Wirklichkeit keine antiwissenschaftliche, sondern antiuniversitäre Affekte, die man als verspätete Rache/Revanche für vormalige Zurückweisungen betrachten kann. Die Folge ist jedoch eine fatale Brüchigkeit in der Profilierung eines Berufsbildes. Feststellbare Differenzen zwischen dem in Dokumenten ausformulierten Berufsbild und der Beschreibung des beruflichen Alltags sind zwar auch beachtenswert, sind meiner Ansicht nach aber abgeleitete Probleme dieses Verhältnisses von

Einstellungspolitik und nachgefragter erwachsenenpädagogischer Qualifikationsstruktur. Die berufliche Identität muß sich in diesem permanenten »Nichtgenügen« einrichten. Was unabdingbare Voraussetzung für den Einstieg war, wird für das beruflich kompetente Handeln allenfalls zu einem nützlichen Grundstein, beansprucht aber keineswegs mehr die Dominanz. Die HPM stehen damit insgesamt gesehen vor einer Überforderung, die sie aber nicht benennen dürfen. Sie müssen sich in und an der Praxis ihre erwachsenenpädagogischen Standards und ihr Wissen aneignen. Die sich so entwickelnde Professionalität als eine institutionell bestimmte, geprägt durch den beruflichen Sozialisationsprozeß und die von Erwachsenenpädagogen besuchten Fortbildungsveranstaltungen, verlangt im ersten Zugang einen entsprechenden Forschungsansatz. Die im folgenden zu referierende Untersuchung konzentriert sich genau auf diesen beruflichen Sozialisationsprozeß. Der Befragung liegt eine Stichprobe zugrunde, die für den Einstellungsjahrgang 1980/81 Repräsentativität beanspruchen kann. Dieser Untersuchung nach entwickeln Erwachsenenbildner, auch wenn sie unter ähnlichen und gleichen Bedingungen ihre Arbeit beginnen, nicht gleiche Strategien, sich den beruflichen Alltag zu erschließen und/oder im weiteren Verlauf der Berufstätigkeit berufliche Handlungsziele und vollzogene berufliche Handlungen zu begründen und zu erklären. Der hypothetisch angenommene Unterschied im Modus des Herangehens stellte sich in den ersten zwei Berufsjahren nicht ein, obwohl gerade in dieser Einstiegsphase am intensivsten bei vorhandener Offenheit neue Bedingungen, andere Herangehensweisen vorlagen. Es ließ sich nichts aus den Interviews erschließen, was die These vom Praxisschock hätte stützen können. Nun mag es sein, daß dieses mit einer fehlenden antizipatorischen Sozialisation zusammenhängt. Es kann aber auch sein, daß ohne eine professionelle Sozialisation in der vorberuflichen Phase die Individuen sehr viel unmittelbarer ihre subjektiven, persönlichen Strategien, Neues zu bewältigen und Probleme anzugehen, offenbar, also persönliche Grundmuster deutlicher durchscheinen, die sonst nur sehr vermittelt sichtbar werden, aber trotzdem gleichgroße Wirkung haben. Die Weiterbildungsinstitutionen prägen nach unseren Befunden also nicht die Herangehensweise, sie legen nicht die Form der Aneignung und die Auseinandersetzung mit dem Berufsalltag fest.

Wir konnten aus dem Interviewmaterial (die Studie war als Längsschnittuntersuchung angelegt) vier Aneignungsmodi, die alle im Verlauf der ersten zwei Berufsjahre keine Brechung erfahren, herausarbeiten. Sie schälten sich als das Verbindende zwischen dem ersten und zweiten Interview heraus. Daß sich nichts ändert, daß die einmal gewonnenen oder bereits vorher erworbenen Handlungsmuster sich halten, ist die eine Hälfte des Ergebnisses.

Wir haben die Aneignungsmodi genannt:

Differenzierungsmodus

(1. Modus)

Spezifizierungsmodus

(2. Modus)

Reduktionsmodus (3. Modus)

Reflexionsmodus (4. Modus)

Personen, die unter dem Differenzierungsmodus handeln, haben ausformulierte Handlungsziele, die sie zielstrebig verfolgen. Negative und positive Reaktionen werden verarbeitet und tragen zur Differenzierung von Handlungsstrategien bei, die einmal formulierten und als richtig erkannten Ziele werden aber weiter verfolgt. Theoretisches Wissen stellt man dem praktischen nicht unversöhnlich gegenüber, die Selbstanalyse ist kritisch, Erfolge werden aber ebenso deutlich vorgezeigt. Die Arbeit unter diesem Modus realisiert sich vor dem Hintergrund guter kollegialer Zusammenarbeit.

Der Spezifizierungsmodus weist ähnliche Grundzüge wie der Differenzierungsmodus auf, deutlicher findet hier aber eine Schwerpunktsetzung in der Arbeit statt. Handelnde unter dem Reduktionsmodus sehen sich nicht als gestaltende Akteure. Es gibt Vorstellungen, Pläne, die mit hohen Erwartungen gekoppelt sind: Aktivitäten als Planungsinitiativen und Umsetzungen von Ideen erwartet man von anderen. Haben Planungen keinen sofortigen Erfolg, wird der Mißerfolg beklagt oder die Pläne werden als unrealistisch abgelehnt. Erfolge werden nicht zur Kenntnis genommen, zumindest nicht auf das eigene Handeln bezogen. Im Beibehalten, im Akzeptieren des vorhandenen Angebots gewinnt man die nötige Sicherheit.

Handeln unter dem Reflexionsmodus weist sich durch große Aktivität und gezielte Überlegungen zur eigenen Arbeit aus. Planungsbedingungen werden konsequent analysiert und führen zu eindeutigen Handeln. Die zu beobachtende Kontinuität erfährt keine Stabilisierung durch Differenzierung oder Routinisierung, sie findet sich auch nicht im passiven Akzeptieren der Bedingungen. Sie liegt im Beibehalten der Ziele und Vorstellungen und der Suche nach Realisierungsmöglichkeiten für diese Ziele. Hohe pädagogische Ansprüche und gleichzeitig nüchterne Analyse der gegenwärtigen Bedingungen erzeugen Brüche, die zur Labilisierung eigener beruflicher konzeptioneller Positionsfindung führen. Alternative Arbeitsbereiche werden nebeneinander bearbeitet, entweder um ein Realisierungsfeld zu suchen oder um einen anderen Verwirklichungsschwerpunkt als Antwort auf institutionelle Begrenzungen zu finden. »Mag man, um es bereits vorweggreifend festzustellen, im ersten 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« (GIESEKE 1989, S. 204). Berufliche Sozialisation, auch dann, wenn sie nicht auf eine antizipatorische Sozialisation zurückgreifen kann, kann nicht als passiver Prozeß mit weitreichenden Persönlichkeitsveränderungen begriffen werden. Berufliche Sozialisation ist ein aktiver Vorgang. Die Aneignungsmodi charak-

terisieren ein kognitives und emotionales Grundmuster, sich im Berufsfeld einzurichten.

Von der Praxis/den Institutionen werden aber die dominanten Themen vorgegeben, an denen sich die Aneignungsmodi abarbeiten. Man kann allerdings nach zweieinhalb Jahren Berufstätigkeit noch nicht von einem berufsspezifischen Habitus sprechen. Erschließen konnten wir Schlüsselsentenzen, die Polaritäten wiedergeben, zwischen denen sich die Deutungen wahrscheinlich einpendeln, die zu den Fixpunkten 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 einem kompensatorischen Defizitansatz (GIESEKE 1989, S. 227 ff.).

Wir können hier nicht die inhaltliche Ausformulierung dieser Schlüsselsentenzen vornehmen. Deutlich sind nur die an den Dualitäten festzustellenden Fixpunkte, zwischen denen sich professionelle Entwicklung vollzieht. Werden wir es also – von den Extremen her formuliert – mit dem routinisierten Organisationsmanager in der Angelegenheit Bildung oder mit einem immer an die Grenzen bis zur Erschöpfung kreativ gestaltenden, kommunikativ aktiven, auf die Teilnehmer bezogen arbeitenden Erwachsenenpädagogen zu tun haben? Haben wir mit einem Erwachsenenbildner zu rechnen, der den pädagogischen Kern seiner Arbeit gegenüber der Verwaltung hochbewertet, der aber, wenn es darum geht, Qualifikationen zu bestimmen, zwar die Notwendigkeit pädagogischer Qualifikationen betont, letztlich aber fachlich-organisatorischen Fähigkeiten einen herausragenden Platz gibt?

Die HPM fühlen sich zwischen den hier aufgezeigten Polen hin- und hergerissen. Immer wieder bieten sich wechselnde Deutungen an. Der vorhandene inhaltliche Spielraum läßt sich nicht ausmessen. Es gibt kein Korrektiv, man kann bis zur Erschöpfung arbeiten und sieht immer noch nicht alle Gestaltungsabsichten realisiert oder aber man erlebt den Arbeitsplatz als wenig gestalt- und veränderbar mit hohen festgelegten Organisationsanforderungen, Die vor der Berufstätigkeit erworbenen Qualifikationen geben mit dem unmittelbar geforderten Verwaltungswissen den akzeptierten Halt. Es fehlen aber offensichtlich gemeinsam geteilte Handlungsregularien, professionelle Standards; der Stellenwert der Bezugswissenschaft Erwachsenenbildung ist ungeklärt. Dieses ist nun keineswegs eine Sicht allein von außen. Erwachsenenbildner suchen in Fortbildungsveranstaltungen, gerade auch dann, wenn sie ihre Erfahrungen untereinander austauschen, immer wieder nach gemeinsamen Interpretationen und Leitlinien für ihr Verhalten. In einer Reihe von Fortbil-

dungsveranstaltungen konnte aus den Interaktionsverläufen der Seminare immer wieder als sich durchsetzendes Leitmotiv die Suche nach normativen Leitprämissen, die von den Berufskollegen geteilt werden, identifiziert werden (GIESEKE 1981). Wir interpretieren dieses implizite Vorgehen als Suche nach professionellen Standards und Wissen. Das Einigungsinteresse auf Leitprämissen für berufliches Handeln ist der aus den Bedingungen geborene verkürzte Weg. Vielleicht ist auch das das Geheimnis, weshalb erfahrungsorientierte Lernveranstaltungen einen so viel größeren und höheren Stellenwert haben als dominant inhaltsorientierte Angebote. Es kann nur insgesamt festgestellt werden: Es fehlt für die Erwachsenenbildner ein ruhender Pol in der vermeintlichen Breite der Gestaltungsmöglichkeiten, um sich eine ausreichende berufliche Identität zu sichern, es sei denn, man sucht sich diese als Organisator und Planer. Nur in der Programmplanung, und die verdient mehr Beachtung, wird dominant erwachsenenpädagogisch unter Integration der Fachdisziplin gedacht. Hier könnten noch die Hoffnungen liegen, an Praxishandeln anschließende berufliche Identität auch durch ein Mehr an erwachsenenpädagogischer Forschung abzustützen und zu erwachsenenpädagogischen Standards zu gelangen, die mehr sind als in Verständigungsprozessen in Fortbildungsveranstaltungen gewonnene normative Übereinkünfte.

Die Frage nach Professionalitätsüberlegungen stellt sich vor dieser schwankenden Offenheit eines sich entwickelten beruflichen Habitus nicht mehr; daß eine Professionalisierung notwendig ist, läßt sich gerade im Interesse der Teilnehmer der Erwachsenenbildung nicht mehr wegdiskutieren. Auf ein altruistisches Persönlichkeitsideal oder technokratisches Handlungswissen läßt sich diese Berufsarbeit nicht aufbauen. Auch die Autoren, die eher die Entprofessionalisierung als Kritik an eine Expertokratie entwickelten, suchen wieder nach der Unterstützung für ein professionelles Handeln und verweisen auf die Notwendigkeit von Vertrauensbeziehungen zwischen den Beteiligten, betonen über eine fallbezogene auch eine feldbezogene Handlungskompetenz. Kontrollen durch Professionelle sowie Stützung von Selbsthilfepotentialen gelten als Sicherung eines neu anzustrebenden professionellen Handelns (OLK 1986, S. 240ff.). Hinweise darauf, daß die Persönlichkeit entscheidend sei für Lernprozesse, ist so richtig wie falsch zugleich. Wenn man nicht weiß, welche Handlungen und welche Persönlichkeitszüge Wirkungen auf das Lernen anderer haben, bleibt eben nur der Verweis auf die Persönlichkeit des Erwachsenenbildners. Wer allerdings glaubt, ein solches Wissen ließe sich instrumentell wenden, unterliegt einem noch größeren Irrtum. Zwischen diesen Polen liegt dasjenige, was der professionellen Ausgestaltung bedarf.

ARNOLD ist für die betriebliche Bildung zu ähnlichen Ergebnissen gekommen. Er stellt exemplarisch 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 Erfah-

rungswissen zum Ausdruck...« (bringt, W.G.), 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). Als typische »Deutungsmustertrends« für betriebspädagogisches Handeln unterscheidet ARNOLD das pragmatische, das Instrumentalisierungs-, das Loyalitäts-, das Helfer-, das Rigiditäts- und das Kompensationssyndrom. ARNOLD arbeitet mit der Identitätstheorie. Er interpretiert diese »syndromatischen Muster« als Ausdruck »vorprofessioneller Identitätsdarstellung des betrieblichen Bildungspersonals« (ARNOLD 1983, S. 305), die jeweils subjekt-spezifisch gefärbt sind und »ihre dominanten Verankerungen in den jeweiligen lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Erfahrungskontexten haben« (ARNOLD 1983, S. 305).

Wo wir aus der Perspektive der inhaltlichen Aneignung der Fähigkeitsinhalte von Erwachsenen zu persönlichkeitsgeprägten unterschiedlichen Aneignungsmodi vorstoßen, kommt ARNOLD aus identitätstheoretischer Perspektive letztlich auch zu biographisch bestimmten Deutungen, die das berufliche Handeln maßgeblich bestimmen. Man müßte danach also konsequenter fragen: Warum wird jemand ErwachsenenbildnerIn? Wo liegen dafür die entscheidenden biographischen Nahtstellen? Vielleicht gäbe es dann auch eine Antwort darauf, ob diese Anlässe den Erwachsenenbildnern die sublimierungsfähige Kraft geben, für die Entwicklung eines professionellen Fundaments pädagogischen Handelns zu sorgen. Der Frage nach dem Stellenwert berufspädagogischer Qualifikationen geht Arnold nicht nach, und er stellt auch nicht die Frage nach professionellen Entwicklungsmöglichkeiten.

Eine Bestätigung für die sich in den Polaritätsprofilen (GIESEKE 1989) ausdrückenden Bedingungen eines professionellen Habitus von Erwachsenenpädagogen findet sich auch in der Untersuchung von HOMMERICH (1983) über den beruflichen Entwicklungsweg von Diplompädagogen. Die Überlastung mit Organisationstätigkeiten führt HOMMERICH auf den geringen Differenzierungsgrad im Personal zurück (HOMMERICH 1983, S. 301). Auch HOMMERICH sieht als wesentlichen Konflikt der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, »daß sie infolge der Vielfalt der an sie gerichteten Erwartungen ihre eigentliche professionelle Arbeit, etwa in Form des Entwurfes von inhaltlichen Konzepten oder auch in Form adressatenbezogenen pädagogischen Handelns, vernachlässigen müssen. Sie fühlen sich als von der Organisation und dem Alltagsgeschäft aufgefressene Sachbearbeiter« (HOMMERICH 1983, S. 302). Nur mit Mühe und persönlicher Energie können sie sich den Weg für die ihnen wichtig erscheinende Arbeit »freikämpfen«. Die Erwachsenenbildner beklagen nach HOMMERICH fehlende finanzielle Mittel und Delegationsmöglichkeiten. Aber der Autor sieht in einer besseren Arbeitsteilung eher eine Einschränkung der pädagogischen Professionalität und fordert für die Ausbildung der Diplompäd-

agogen pädagogische Angebote zur effizienteren Bewältigung von Routine. Die oben erwähnten großen Handlungsspielräume bringt HOMMERICH in Beziehung zu den besonderen Anforderungen an Loyalität, die, so nimmt er an, bereits bei der Einstellung eine entscheidende Rolle spielt. Bei den betrieblichen Ausbildern ist dies ein von vornherein berücksichtigter Faktor. Allerdings sieht er auch für den Diplompädagogen im Vergleich zu anderen pädagogischen/sozialpädagogischen Feldern in der Erwachsenenbildung die größten Entfaltungsmöglichkeiten. Zielkonflikte zwischen professioneller Identität und Organisationseffizienz schließt der Autor aber bei weiterer Differenzierung des Tätigkeitsfeldes nicht aus.

Muß nach diesen Befunden die zukünftige Professionalitätsforschung, wenn sie aus einer Theorie erwachsenenpädagogischen Handelns Professionalisierung begründen will, nicht genau an den Dualitäten, wie wir sie herausgearbeitet haben, ansetzen?

Literatur

ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1983; ERWACHSENENBILDUNG/WEITERBILDUNG: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen 1972; GIESEKE, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1989; GIESEKE, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. bmp-Reihe. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1985; *dies.*: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Universität 1989; *dies.*: Lernhandeln von Erwachsenenpädagogen. Vom Aushandeln beruflicher Orientierung von Erwachsenenpädagogen im arbeitsplatzbezogenen Lernprozeß. Frankfurt am Main und Bremen: Mskr. 1981; *dies.*: Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen zum Erwachsenenbildungsberuf. In: TIETGENS, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1985; GIESEKE-SCHMELZLE, W.: Die Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. In: Bildung und Erziehung 37 (1984), S. 365-381; HARTMANN, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: LUCKMANN, TH. & SPRONDEL, W.H.: Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1972; HESSE, H.A.: Berufe im Wandel. Stuttgart: Klett, 1968; HOMMERICH, CH.: Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt am Main und New York: Campus, 1984; HORNSTEIN, W. & LÜDERS, CH.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgabe und pädagogischer Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, 1989, S. 749-769; JAGENLAUF, M. & SIEBERT, H.: Die Volkshochschule im Urteil ihrer Mitarbeiter. Braunschweig: Westermann, 1970; JÜTTING, D.H.: Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. Ein Literatur- und Forschungsbericht. In: HARNEY, K., JÜTTING, D. & KORING, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1987; KNOLL, J. H. u. a.: Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe Bildungsplanung Bd. 7. Bonn: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1974; KORING, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie.

Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: HARNEY, K., & JÜTTING, D. & KORING, B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Lang, 1987; *ders.*: Erziehungswissenschaft im Medium des Praxiskontakts. Folgen und Probleme aus professionstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10, 1990, S. 72–90; *ders.*: Zur Professionalisierung der Lehrstätigkeit. Eine empirischhermeneutische Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, 1989, S. 771–788; KRULL, M.: Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Wehmeier, 1982; KÜCHLER, E.: Gewährleistung oder Gefährdung erwachsenenpädagogischer Professionalität in einer großstädtischen Volkshochschule. In: GIESEKE, W., MEUELER, E. & NUISSL, E. (Hrsg): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Mainz: Universität, 1989; NRW-PLANUNGSKOMMISSIONSBERICHT s. Erwachsenenbildung, Weiterbildung; OLK, T.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim und München: Juventa, 1986; SCHRIFTENREIHE BILDUNGSPLANUNG 3: Volkshochschulen. Gutachten der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung. München: 1973 (KGST Gutachten 1973) KGST Gutachten s. Schriftenreihe Bildungsplanung; SCHULENBERG, WOLFGANG u. a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1972; STAHR, I.: Nebenberufliche Lehrer- und Weiterbildung. Arbeitsbedingungen in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim: Beltz, 1981; TIETGENS, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: GIESEKE, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1988; VATH, R.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11 Erwachsenenbildung (Hrsg.). SCHMITZ, E. & TIETGENS, H., Stuttgart: Klett, 1984; WEINBERG, J.: Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: BEINKE, L., ARABIEN, L. & WEINBERG, J. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 169, 1980; WITTPOTH, J.: Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1987.