

Inhaltsverzeichnis

Editorial zu den Einführungstexten Erziehungswissenschaft	5
1. Perspektiven auf die Erwachsenenbildung und die Bildung Erwachsener	9
2. Historische Betrachtungen.....	15
2.1. Zur Historiographie der Erwachsenenbildung	15
2.2. Buchdruck und die Bildung Erwachsener.....	17
2.3. ‚Geschichte der Erwachsenenbildung‘ oder ‚Erwachsenenbildung in der Geschichte‘?.....	23
3. Theoretische Zugänge.....	35
3.1. <i>Eine Theorie der Erwachsenenbildung?</i>	36
3.2. Theorieansätze und Bezugsebenen	39
3.2.1. Bezugsebene: Gesellschaft	40
3.2.2. Bezugsebene: Institution/Organisation	46
3.2.3. Bezugsebene: Individuum/Interaktion	53
3.2.4. ‚Kreuz & quer‘	60
4. Forschung	65
4.1. Stationen der Erwachsenenbildungsforschung.....	67
4.2. Forschungsthemen und Forschungsfelder	71
4.3. Forschungsmethoden	85
4.4. Programmatik – Theorie – Empirie: ‚Vernetzung‘ zum Beispiel	92
4.4.1. Ausgangsüberlegungen	93
4.4.2. Anlage und Ablauf der Untersuchung	96
4.4.3. Synthese & Resümee	102
5. Der ‚quartäre Sektor‘ des Bildungssystems: Strukturen, Institutionen, Aktivitäten.....	107
5.1. Strukturen der Weiterbildung in Deutschland	108
5.2. Träger- und Institutionenprofile	124
5.2.1. Der Bereich primär beruflich orientierter Weiterbildung	127
5.2.2. Der Bereich primär allgemein orientierter Weiterbildung	157

6.	Erwachsenenbildung als Beruf.....	175
6.1.	Tätigkeitsprofile klassisch: Die Konstituierungsphase institutionalisierter Erwachsenenbildung	177
6.2.	Weiterbildung und Erziehung in betrieblichen Kontexten	183
6.3.	Diffundierungstendenzen	189
7.	Studium der Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt	197
7.1.	Viele Wege führen nach Rom	198
7.2.	Das rechte Maß zur rechten Zeit	203
7.3.	Der Arbeitsmarkt für Erwachsenenbildner.....	207
	Literatur	211
	Einführungen	211
	Nachschlagewerke	211
	Zeitschriften.....	211
	Literaturverzeichnis zu den einzelnen Kapiteln:	211
	1. Perspektiven auf die Erwachsenenbildung und die Bildung	
	Erwachsener	211
	2. Historische Betrachtungen	212
	3. Theoretische Zugänge	213
	4. Forschung.....	215
	5. Der ‚quartäre Sektor‘ des Bildungssystems:	
	Strukturen, Institutionen, Aktivitäten	218
	Internet	221
	6. Erwachsenenbildung als Beruf.....	221
	7. Studium der Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt	223
	Internet.....	223
	Hinweise zum Autor	224

1. Perspektiven auf die Erwachsenenbildung und die Bildung Erwachsener

Es gibt unterschiedliche Arten, sich auf Erwachsenenbildung zu beziehen und es gibt unterschiedliche Formen der Bildung Erwachsener, auf die wir uns beziehen.¹ Gerade wenn man mit dem Feld wenig vertraut ist, lohnt es sich, solche Differenzen im Auge zu behalten, allein schon um zu verstehen, wovon jeweils die Rede ist. Aus heutiger Sicht lassen sich im Interesse einer ersten, grundlegenden Orientierung unterscheiden:

Perspektive

- programmatisch
- analytisch

Objektbereich

- explizite Erwachsenenbildung
- implizite Bildung Erwachsener

Während die Differenz ‚programmatisch/analytisch‘ seit geraumer Zeit bedeutsam ist, hätte man den Unterschied ‚explizit/implizit‘ vor 15 Jahren wohl kaum betont. Er ist erst in jüngerer Zeit, seitdem man sich verstärkt für ‚selbst organisierte‘ und sich eher beiläufig ergebende Formen des Lernens interessiert, relevant geworden.

Programmatische Perspektiven heben darauf ab, was Erwachsenenbildung leisten oder wie sie aufgebaut sein *soll* (oder: kritisch gegen bestehende Zustände gewandt: auf keinen Fall sein *darf*); es geht also vor allem um die (gemäß den jeweiligen Interessen möglichst optimale) *Gestaltung* von Erwachsenenbildung.

Analytische Perspektiven fragen demgegenüber danach, was Erwachsenenbildung *ist*, wie sie funktioniert, was sie leistet/leisten kann und was nicht; es geht also in erster Linie darum, zu *erfassen*, zu *beschreiben* und zu *verstehen*, was geschieht.

Als *explizite* Erwachsenenbildung wird all das verstanden, was in eigens zu ihrem Zwecke geschaffenen Institutionen und veranstalteten Kursen in der ausdrücklichen Absicht zu bilden geschieht.

Grundlegende
Unterscheidungen

1 Für vielfältige Hilfen bei der Erstellung des Buchmanuskriptes danke ich Tordis Ackermann, Kornelia Charaf, Olaf Dörner und Ulrich Scheller.
An der Überarbeitung für die zweite Auflage hat Juliane Giese intensiv mitgewirkt.

Implizite Formen sind solche, in denen Menschen eher beiläufig etwas lernen oder in denen sie sich selbst an irgendwelchen Orten, mit Hilfe irgendwelcher Medien mit Wissen versorgen. Es zeichnet sich ab, dass diese Formen in Abgrenzung von explizit und institutionalisiert gedachter ‚Weiterbildung‘ bzw. ‚Erwachsenenbildung‘ (beide Begriffe werden heute meist synonym verwendet) als ‚Bildung Erwachsener‘ bezeichnet werden. ‚Durchgesetzt‘ ist dieser Sprachgebrauch aber keineswegs; meist meinen Weiterbildung und Erwachsenenbildung noch immer alle erdenklichen Formen.

In den wissenschaftlichen, den bildungspolitischen und den alltagspraktischen Debatten trifft man weder die beiden Perspektiven stets in *Reinform* an, noch interessiert man sich ausschließlich für jeweils einen der beiden Bereiche. Oft geht es aber *schwerpunktmäßig* um das eine oder das andere, bisweilen sind Texte und Äußerungen auch ziemlich klar zuzuordnen. Im Interesse möglichst plastischer Erläuterung wähle ich im Folgenden Beispiele, die eindeutiger sind als die meisten Positionen, die man in den einschlägigen Debatten antrifft (zumal die hier getroffene Unterscheidung nicht immer gegenwärtig ist).

Programmatik

Wenn ich ein *Programm* zur Weiterbildung entwickeln, Vorschläge zu ihrer Gestaltung machen, Fehlentwicklungen kritisieren will, dann kann ich dies nicht ohne Bezugspunkte, allein ‚aus mir selbst heraus‘ tun. Von solchen Bezugspunkten gibt es eine ganze Reihe, und je nachdem, welche(n) man wählt, gerät man mit Menschen, die eine andere Wahl getroffen haben, beinahe unweigerlich in Streit.

- So kann man – wie viele (Erwachsenen-) Pädagogen dies tun – an *allgemeine* Vorstellungen von ‚Aufklärung‘ anschließen. Es geht dann immer darum, möglichst alle Menschen in den Stand zu setzen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, das eigene Leben möglichst unabhängig, ‚mündig‘ zu gestalten.
- Man kann aber auch an die *besondere* Lebenssituation bestimmter Bevölkerungsgruppen anschließen und Weiterbildung als ein Instrument denken, mit dessen Hilfe diese Lebenssituation zu verbessern ist. Klassisch ist dies in der ‚Arbeiterbildung‘ der Fall, in der es ‚parteilich‘ darum geht, zur Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen zu qualifizieren. Jüngeren Datums sind Programme, die etwa auf das Geschlecht abheben und mittels ‚feministischer Bildungsarbeit‘ die Gleichstellung von Frauen und Männern fördern wollen.
- Man kann an so genannte ‚*Zeitdiagnosen*‘ anschließen, also an Konzepte, die je besondere Merkmale der Gesellschaft, in der wir leben, herauszuarbeiten suchen. Dann fragt man, was Menschen wissen und können müssen, um in der ‚Risikogesellschaft‘ oder der ‚Wissensgesellschaft‘ o.Ä. ein gelingendes Leben zu führen.
- Schließlich kann man an die technische und ökonomische Entwicklung anschließen, Weiterbildung also unter dem Aspekt der *Erfordernisse des Arbeitsmarktes* zu gestalten suchen.

Dies ist nur eine Auswahl von – allerdings sehr verbreiteten – Möglichkeiten. Gleichwohl kann man sich hier bereits vorstellen, dass es programmatische Positionen zur Weiterbildung gibt, die sich nicht ‚vertragen‘. Vertrete ich etwa die Auffassung, Weiterbildung sei in ihrer institutionellen Struktur und in ihren Inhalten so anzulegen, dass stets die benötigten Qualifikationen am Arbeitsmarkt

verfügbar sind, dann gerate ich mit einer gewissen Zwangsläufigkeit in Streit mit denen, die sich an Aufklärungsprinzipien orientieren, aber ebenso mit Vertretern der Arbeiter-, der Frauenbildung etc. Dieser Streit ist im Bereich der Erwachsenenbildung alltäglich und er lässt sich nicht ohne weiteres ‚entscheiden‘; zwar kann man für verschiedene Ausrichtungen mehr oder weniger gute Argumente finden, aber die ‚letzten‘, allen anderen überlegenen wohl kaum, zumindest nicht in der Art, dass sie durchweg Anerkennung fänden.

Dies ist aber nur eine ‚Konflikt-Linie‘. Eine andere gibt es zwischen der eher programmatischen und der eher analytischen Perspektive. Dies *muss* meines Erachtens nicht der Fall sein, *ist* es aber in vielen Fällen. Für Programmatischen der Weiterbildung – also für das, was sein soll – interessiert sich die theorieorientierte/analytische Perspektive allenfalls in einem ganz besonderen Sinne: Sie kann fragen, wer zu welcher Zeit und aus welchen Gründen welche Programme bevorzugt, und sie kann fragen, was im Zuge der Umsetzung verschiedener Programme geschieht. Sie ist also nicht *beteiligt*, sondern nimmt (generell) eine *Beobachter*position ein. Auch diese ist auf Bezugspunkte angewiesen, und auch in diesem Bereich gibt es eine ganze Reihe solcher möglicher Bezugspunkte.

Theorie

Zunächst ist zwischen theorieorientierten und empirischen Interessen zu unterscheiden. Erstere sind darauf gerichtet, verschiedene Aspekte des Weiterbildungsgeschehens im Horizont von Bezugstheorien zu beschreiben. Damit ist bereits klar: auch hier gibt es wieder Vielfalt, denn die Zahl der Bezugstheorien, die grundsätzlich herangezogen werden können, ist groß (vgl. Kap. 3).

Gerade wenn man sich vergegenwärtigt, was Weiterbildung alles *leisten soll*, bietet sich im Sinne der Kontrastierung ein Bezug auf Theorien an, die *Funktionen* verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme (also auch des Weiterbildungsbereiches) betrachten. Die Unterscheidung zwischen (subjektiven) ‚Erwartungen an‘ und (objektiven) ‚Funktionen von‘ sowie das mit ihr verbundene Konfliktpotential kann man sich am Beispiel der Familie verdeutlichen. Entscheiden sich zunächst zwei Menschen, eine solche zu gründen, so geschieht dies aus der Perspektive der einzelnen Akteure (in unserer Kultur und heutzutage) aus Liebe. Werden dann auch noch Kinder geboren, so geht dies in der Regel ebenfalls auf emotionale Beweggründe zurück. Aus einem anderen Blickwinkel dient der gesamte Vorgang aber der Erhaltung der Art, der sozialen Integration, Versorgung etc. Das Ge- und Misslingen des Unternehmens lässt sich unter Hinzuziehung einer solchen Betrachtungsweise unter Umständen besser verstehen als ohne sie. So sind etwa die gestiegene Bedeutung der ‚romantischen Liebe‘ wie die hohen Scheidungsraten *auch* in Abhängigkeit der veränderten Versorgungsnotwendigkeit und ähnlicher Faktoren zu sehen. Gleichzeitig ist es für die Akteure schier unerträglich, ihr Handeln in dieser Perspektive zu betrachten (um es hier bereits anzukündigen: *Strukturell* entspricht dies den Schwierigkeiten, die viele Programmatischer der Weiterbildung mit theorieorientierten Betrachtungsweisen der skizzierten Art haben). Bedient man sich dieser Unterscheidung bei der Betrachtung der Weiterbildung, wird deutlich, dass vieles von dem, was mit allerlei weit reichenden Erwartungen in Gang gesetzt wird, zu anderen Ergebnissen führt als unterstellt wird.

Andere Beispiele theorieorientierter Betrachtung beziehen sich weniger auf systemische Fragen der Funktionen von Weiterbildung in der Gesellschaft, son-

dern gehen stärker vom einzelnen Menschen aus, der weitergebildet wird/werden soll. Die (Un-) Möglichkeit der Teilnahme, der Zweck von Weiterbildung u.Ä. werden dann im Horizont bisweilen konkurrierender Theorien der Sozialisation, des Lebenslaufregimes und der Biographie reflektiert. Es geht dann darum, unter welchen Bedingungen, bei welchen Anlässen und in welchen Lebensphasen eine (Nicht-) Teilnahme wahrscheinlich ist, Sinn ergibt usw.

Empirie

Empirische Forschung findet nicht außerhalb von Theorie statt, hat aber ein anderes Interesse. Ihr geht es weniger darum, Sachverhalte zu ordnen, Zusammenhänge zu erklären, als vielmehr um die Erfassung und Dokumentation von Tatbeständen möglichst ‚so wie sie sind‘. Es gibt einen langen Streit darüber, ob so etwas überhaupt möglich ist. Ein tatsächlich ‚begriff-‘ oder ‚theorieleses‘ Erkennen ist schwer vorstellbar. Bereits die Fragestellungen für empirische Forschungsvorhaben kommen nicht von ungefähr, sondern schließen an theoretische Annahmen an, lassen sich oft auch von ihnen in dem Sinne ‚provizieren‘, dass sie wissen wollen, ob es ‚wirklich‘ so ist, wie unterstellt wird. So sind zum Beispiel seit geraumer Zeit bestimmte ‚Theorien‘ über den Zusammenhang zwischen technologischer und ökonomischer Entwicklung auf der einen sowie dem Qualifizierungsbedarf auf der anderen Seite verbreitet. Ihnen zufolge gewinnen wegen des Einsatzes zunehmend komplizierterer Technologien die Qualifikationen der Beschäftigten – die so genannten ‚Humanressourcen‘ – einen immer größeren Stellenwert für ökonomischen Erfolg. Empirisch überprüfen lässt sich eine solche zunächst sehr plausible Annahme etwa dadurch, dass man in einzelnen Unternehmen, bei verschiedenen Berufsgruppen, in unterschiedlichen Branchen Daten über die vorhandenen Qualifikationen und die Weiterbildungsaktivitäten der Beschäftigten sammelt. Man stellt dann fest, dass die Annahme in der meist vorgetragenen Allgemeinheit nicht zutreffend ist; vielmehr gilt sie lediglich für bestimmte Bereiche und unter besonderen Voraussetzungen. Die ‚Theorie‘ muss also modifiziert werden, auch wenn dies unter Umständen eine Weile dauert, weil man sie weithin für überzeugend gehalten hat.

Denkt man nun noch einmal an das Verhältnis von programmatischen zu analytischen (theorieorientierten bzw. empirischen) Perspektiven, so ist ein wesentliches Merkmal letzterer hervorzuheben. Sie haben zunächst einmal keinen ‚Respekt‘ vor den Normen, die das programmatische Denken anleiten. Deshalb sind ihre Ergebnisse in gewisser Weise ‚unkalkulierbar‘. Man weiß nicht, ob am Ende etwas herauskommt, was ‚erwünscht‘, heute würde man wohl sagen ‚politisch korrekt‘ ist. So kann man sich genötigt sehen, der verbreiteten Überzeugung, Weiterbildung diene der Emanzipation des Subjektes, zu widersprechen, etwa weil die Menschen, um die es vor allem geht, gar nicht erreicht werden, oder weil der Zwang zu lebenslangem Lernen immer auch eine Entwertung vorhandener Qualifikationen zur Folge hat usw. Damit ist klar, dass das Verhältnis zwischen beiden Perspektiven ein spannungsreiches ist.

Gehen wir nun über zur Unterscheidung des ‚explizit‘ bzw. ‚implizit‘ gedachten ‚Objektbereiches‘, also zu dem, *was* wir (in unterschiedlichen Perspektiven) betrachten.

Explizite
Weiterbildung

Wesentlich explizit und in einschlägigen Institutionen ablaufend wurde Erwachsenenbildung seit den 1970er-Jahren bis weit in die 1990er-Jahre gedacht. Da ab den 1970ern der allmähliche Ausbau der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung bzw. -pädagogik an den Hochschulen erfolgte (konkret:

Professorenstellen eingerichtet wurden), die Zahl der schreibenden Wissenschaftler also zunahm, sind große Teile der heute insgesamt vorliegenden Fachliteratur von diesem Grundverständnis geprägt. Man dachte unter dem Begriff Erwachsenenbildung lange Zeit an eigens zu Lehr-/Lernzwecken mit Erwachsenen geplante und durchgeführte Veranstaltungen, überwiegend in Institutionen, die sich als solche der Weiterbildung selbst verstanden und auch von der Öffentlichkeit als solche wahrgenommen wurden. Paradigmatisch steht dafür sicherlich der ‚Volkshochschulkurs‘. Allerdings gibt es heute eine schier unüberschaubare Zahl von Orten, Institutionen, Anlässen und Ereignissen, die sich unter die Rubrik ‚explizit/institutionalisiert‘ in diesem Sinne fassen lassen. Es gibt Bildungswerke und -stätten der politischen Parteien, der Unternehmen, der Verbände, der Kammern, der Kirchen, der Gewerkschaften, in denen politische, berufsbezogene, kulturelle, allgemeine Bildung mit Erwachsenen betrieben wird. Bei dieser Vielfalt bleibt es nicht aus, dass in den begleitenden (programmatischen) Debatten Kontroversen geführt werden, z.B. zwischen denen, die sich insbesondere der politischen und denjenigen, die sich insbesondere der beruflichen Weiterbildung verschrieben haben. Setzt sich doch die eine zum Ziel, das Subjekt *gegen* die es umgebenden Verhältnisse zu stärken, wohingegen die andere darauf zielt, Arbeitende funktionsfähig zu halten, also technologischen und Verwertungs-Logiken *unterzuordnen* (zumindest ist das der Standardvorwurf aus ‚dem anderen Lager‘). Bei aller Vielfalt der Formen, Orte und Positionen gibt es als gemeinsames Moment die ausdrückliche Institutionalisierung. Sie schien so selbstverständlich für das zu stehen, was Erwachsenenbildung ist und sein soll, dass eine einzige Person, die sich vehement gegen diese Perspektive gewandt (und im Laufe der Zeit eine Reihe von Anhängern gefunden) hat, international Aufmerksamkeit auf sich zog: Ivan Illich (vgl. Wittpoth 1997, S. 18ff.). *Gegen* den Aufbau eines institutionalisierten Systems der Erwachsenenbildung anzutreten, erschien so radikal, auch in gewisser Weise exotisch, dass gesteigertes Interesse gewiss war.

Gegenwärtig haben wir eine andere Situation: Die institutionalisierte Form, der über Jahrzehnte das beinahe ausschließliche Interesse galt, ist zwar *faktisch* enorm expandiert (bezieht in Deutschland knapp die Hälfte der Menschen zwischen 19 und 65 Jahren ein), verliert in den Debatten jedoch an Aufmerksamkeit und Zuspruch. Beides gilt in Wissenschaft und Politik zunehmend den impliziten beiläufigen Formen, die mindestens so vielfältig gedacht werden können, wie die institutionalisierten. Bezeichnet werden diese Formen als selbst organisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung, Lernen im Prozess der Arbeit, Wissensaneignung u.Ä. Gemeint ist gewissermaßen ‚das Andere‘ des ausdrücklich institutionalisierten, alle Formen der Bildung und des Wissenserwerbs von Erwachsenen außerhalb der Institutionen und Settings, an die bislang vor allem gedacht wurde. Bemerkenswert ist dabei, dass die beiden Formen in der programmatischen Perspektive *gegeneinander* gestellt werden (insofern haben wir es hier mit einer weiteren Konfliktlinie zu tun). Eher analytisch wird dann angenommen, die impliziten Formen wären ‚neu‘ und/oder hätten massiv an Bedeutung gewonnen, eher programmatisch werden sie als (zumindest teilweise) überlegen in Stellung gebracht. Man *muss* dies meines Erachtens keineswegs so sehen, es wird aber weithin so gesehen.

Die hier zunächst grob skizzierten Unterscheidungen werden im Folgenden nicht ‚streng‘, im Sinne eines ‚Rasters‘ durchgehalten. Sie bleiben allerdings

Implizite
Weiterbildung

maßgeblich und werden in verschiedenen Hinsichten variiert, exemplarisch konkretisiert, im Blick auf ihre Konsequenzen reflektiert. Um es vorwegzunehmen: Es wird am Ende, nach dem Durchgang durch verschiedenste Betrachtungsweisen der Weiterbildung keinen ‚Sieger‘ geben, keinen Ansatz, der uns sagen könnte, wie es ‚wirklich‘ oder ‚richtig‘ ist. Die gesamte Argumentation ist nicht daraufhin angelegt, verschiedene Perspektiven zu bewerten und dadurch unterwegs immer mehr Kandidaten ‚ausscheiden‘ zu lassen (auch wenn es zweifellos Qualitätsunterschiede gibt). Vielmehr soll diese ‚Einführung in die Erwachsenenbildung‘ zugleich eine Einführung in multiperspektivisches Denken und in theoretische Mehrsprachigkeit sein. Sollte sich am Ende ‚Lust‘ an einer solchen Beobachtungshaltung und Reflexionsweise einstellen, wäre sehr viel erreicht – zumindest müsste deren Produktivität nachvollziehbar werden.

6. Erwachsenenbildung als Beruf

Vergegenwärtigt man sich das in seinen Grundzügen dargestellte institutionelle Feld der Weiterbildung, dann überrascht es nicht, dass Arten und Verhältnisse der Tätigkeit und Beschäftigung sehr vielfältig sind. Das kommt auch in den verschiedenen ‚Berufsbezeichnungen‘ zum Ausdruck: Es ist von Bildungsreferenten, Weiterbildungslehrern, Dozenten, Trainern, Fachbereichsleitern, Andragogen, Teamern, Erwachsenenpädagogen, Kursleitern u.v.a.m. die Rede. Dabei zeichnet sich ein markanter Unterschied zu allen anderen Stufen des Bildungssystems ab: die Gruppe der hauptberuflichen ‚Lehrer‘ ist eine unter anderen und sie ist quantitativ von eher geringer Bedeutung. *Hauptberuflich* werden im Weiterbildungsbereich vor allem die Leitung der Einrichtungen sowie die Programmplanung und -betreuung wahrgenommen. Das liegt daran, dass die Lerninhalte und Lernziele weniger vorgegeben, sondern immer wieder aufs neue zu ermitteln und zu bestimmen sind, und dass die Angebote in der Regel einen eher kurzen zeitlichen Umfang haben. Nur in seltenen Fällen, etwa in der abschlussbezogenen beruflichen Weiterbildung (Fachschulen, Umschulung), kann auf einen ‚Kanon‘, ein Curriculum, vergleichbar mit schulischen Lehr- und Stoffverteilungsplänen zurückgegriffen werden. Davon abgesehen sind die Bildungsinteressen Erwachsener ebenso einem ständigen Wandel unterworfen wie Anforderungen in der Arbeitswelt. Außerdem gibt es keine formelle ‚Schulpflicht‘, sondern Erwachsenenbildung vollzieht sich weithin nach dem Prinzip der Freiwilligkeit. Sowohl thematisch als auch von den Teilnehmenden her ist Weiterbildung also immer wieder neu zu arrangieren. Ohne entsprechende Vorkehrungen findet sie nicht statt, weil keine aktuellen Themen angeboten werden, niemand interessiert ist, so dass sich keine Teilnehmer einfinden. Genau für die Herstellung und permanente Weiterentwicklung solcher Arrangements ist darauf spezialisiertes Personal unverzichtbar.

Planen und Lehren

Es gibt *auch* hauptberufliche Lehrpersonen, weit überwiegend wird die Lehrtätigkeit aber von Menschen ausgeübt, die dies neben ihrem Hauptberuf tun. Umstritten ist dabei lediglich das Größenordnungs-Verhältnis zwischen beiden Gruppen: Bisweilen wird die Zahl der hauptberuflichen Lehrkräfte als zu gering angesehen, um ein gewisses Maß an Kontinuität zu gewährleisten. Grundsätzlich ist und bleibt es erwünscht, dass Menschen aus allen nur erdenklichen Zusammenhängen in der Weiterbildung lehrend tätig werden. Die Überzeugung ist dabei, dass sich nur auf diese Weise die notwendige Aktualität und Flexibilität der Lehre aufrecht erhalten lässt.

- Berufsrollen Bei allen vom Institutionenprofil abhängigen Unterschieden lassen sich damit relativ klar vier ausgeübte Berufsrollen voneinander unterscheiden:
- Die *hauptberuflich Leitenden* einer Weiterbildungseinrichtung, denen schwerpunktmäßig das so genannte ‚Weiterbildungsmanagement‘ obliegt. Das bedeutet Repräsentation der Einrichtung, Personalführung und -entwicklung, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, Controlling u.Ä.
 - Die *hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter mit disponierenden Aufgaben*, denen schwerpunktmäßig die Programmplanung und -organisation obliegt. Das bedeutet Bedarfserhebung, Dozentengewinnung und eventuell -fortbildung, Sicherstellung der Programmdurchführung, Evaluierung, Beratung u.Ä.
 - Die *hauptberuflich tätigen Lehrenden*, denen die Durchführung von Kursen, Trainings, Veranstaltungen obliegt. Sie können fest angestellt oder auch freiberuflich/selbständig tätig sein, d.h. sich für präzise begrenzte Aufgaben verpflichten.
 - Die *nebenberuflich oder ehrenamtlich tätigen Lehrenden*, deren konkrete Tätigkeit, der der vorher genannten Gruppe entspricht, die allerdings (im Prinzip) nicht von den Einkünften aus dieser Tätigkeit leben (müssen oder können).

Beschäftigte Was die Zahl der Beschäftigten angeht, wiederholt sich das mittlerweile vertraute Problem: Da wir nur in Teilbereichen über präzise Angaben verfügen, müssen wir uns mit mehr oder weniger waghalsigen Schätzungen behelfen. Ausgehend von der VHS-Statistik und unter Berücksichtigung verfügbarer Bereichs- und Länderangaben schätzt Nuissl die Gesamtzahl der hauptberuflich in der Weiterbildung (ohne betriebliche) tätigen Personen (incl. Verwaltung) auf etwa 80.000, hinzu kommen etwa 800.000 nebenberuflich bzw. ehrenamtlich Beschäftigte (vgl. Nuissl 2000, S. 68). Vier Jahre zuvor war er noch etwas bescheidener und ging von 50.000 bis 60.000 hauptberuflich sowie 300.000 bis 600.000 nebenberuflich Tätigen aus (vgl. ders. 1996, S. 24). Eine andere Art der ‚Berechnung‘ führt für 1997 zu gut 500.000 Personen, die in der allgemeinen (einschließlich der außerbetrieblich beruflichen) Weiterbildung haupt-, frei- und nebenberuflich tätig waren (vgl. Nittel 2000a, S. 191). Hier wurde die Relation zwischen Personal und Teilnehmenden im gut dokumentierten VHS-Bereich auf die Gesamteilnahmequote gemäß Berichtssystem Weiterbildung ‚hochgerechnet‘.

Die Vorstellungen über Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung und diese Tätigkeiten selbst verändern sich nach Maßgabe der Wandlungsprozesse in den verschiedenen Feldern. Auch hier begegnet uns also wieder das bereits mehrfach angesprochene Problem der ‚Entgrenzung‘ bzw. ‚Enttraditionalisierung‘ der Weiterbildung. Wie in den anderen Fällen gilt auch hier, dass das (ehemals) Begrenzte im (heute) Entgrenzten in verschiedenen Hinsichten gegenwärtig bleibt. Zum einen bestimmen die ‚Berufsbilder‘, die in der Institutionalisierungsphase der Weiterbildung entwickelt worden sind, bis heute die Diskussion – und sei es im Sinne der Abgrenzung. Zum anderen sind wesentliche Teile der ‚traditionellen‘ Tätigkeit bei bestimmten Institutionen bis heute relevant, sind also nicht durch andere Formen ersetzt, sondern eher von den Rändern her modifiziert worden. Insofern lehne ich mich bei der Darstellung von Berufsbildern und Tätigkeitsprofilen an die Entwicklungsphasen an, die heute mit dem Schlagwort der

Entgrenzung bezeichnet werden. Dabei erweiterten sich das Interesse an und die Bedeutung von:

-
- Institutionen mit Weiterbildung als ausdrücklichem und alleinigem Organisationszweck
 - Institutionen mit Weiterbildung als einem Organisationszweck neben anderen
 - Weiterbildung als beiläufigem Ereignis, als nicht explizit beabsichtigtem Zweck von Aktionen und als Anreicherung anderer personenbezogener Dienstleistungen
-

6.1. Tätigkeitsprofile klassisch: Die Konstituierungsphase institutionalisierter Erwachsenenbildung

Zur Erinnerung: Es ging ab Beginn der 1970er-Jahre darum, so etwas wie ein ‚Weiterbildungssystem‘ allererst zu schaffen. Entsprechende Visionen wurden von Menschen entwickelt, die dem Bildungssystem als Politiker, (Erziehungs-) Wissenschaftler oder Praktiker nahe standen bzw. zugehörten. Von daher lag es nahe, dass der öffentlich verantwortete, nach staatlichen Vorstellungen gestaltbare Bereich im Zentrum des Interesses stand (vgl. die Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetze der Länder). In diesem Bereich hatten die Volkshochschule – eine Art ‚Prototyp‘ – und die anderen Bildungswerke in ‚freier‘ Trägerschaft besondere Bedeutung, so dass dieser spezielle Institutionentypus (allgemeine Weiterbildung als ausdrücklicher und einziger Organisationszweck) den wesentlichen Bezugspunkt für Konzeptentwicklungen verschiedenster Art darstellte. Das galt auch für die Entwicklung eines Berufsbildes, also für die Frage, welche Aufgaben (pädagogische) Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen wahrzunehmen haben. Entsprechende Vorstellungen waren sowohl für die angemessene Ausbildung (der Diplom-Pädagogik Studiengang wurde 1969 eingerichtet) als auch für die Rekrutierung künftigen Personals, für dessen Berufseinführung und Fortbildung wichtig geworden. Mit einem solchen Berufsbild ist noch nichts über den *tatsächlichen* beruflichen Alltag von Weiterbildnern gesagt, vielmehr geht es darum, wie dieser aussehen *sollte*. Bezugspunkte lieferten die Programmatiken, in denen Ansatzpunkte, Ziele und Formen von Weiterbildung festgehalten waren.

VHS als Prototyp

Dementsprechend wurden zu dieser Zeit von einschlägig engagierten Personen, Verbänden und staatlichen Stellen Tätigkeitsprofile entwickelt, die die wesentlichen Aufgaben von Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeitern (HPM) enthalten (vgl. Abb. 31; nach Wittpoth 1987, S. 88).

Tätigkeitsprofile

Im Zentrum steht übereinstimmend die Planung und Organisation von Weiterbildungsangeboten, das also, was als ‚disponierende Tätigkeit‘ bezeichnet wurde und wird. Die Durchführung und Begleitung/Auswertung von Lehrveranstaltungen spielt demgegenüber eine nachgeordnete Rolle. Programmplanung kann allerdings nicht – wie im überwiegenden Teil der Profile suggeriert – voraussetzungslos, gewissermaßen ‚aus dem Stand‘ erfolgen. Vergegenwärtigt man sich noch einmal, dass das Angebot der Volkshochschulen an „spontan

- bemerkbar werdenden individuellen Bedürfnissen
- wissenschaftlich erkennbaren gesellschaftlichen Erfordernissen (und
- anthropologisch begründeten humanitären Ansprüchen“ (DVV 1978, S. 9)

orientiert sein soll, dann muss der Konzeptbildung und Angebotsentwicklung etwas vorausgehen. Insbesondere Hans Tietgens betont daher die Tätigkeiten:

- Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen,
- Reflexion der Zielsetzung,
- Reflexion der institutionellen Zusammenhänge,
- Erkundung des Bedarfs.

Abb. 31: Tätigkeitsschwerpunkt von HPM laut Berufsbild

<i>Tietgens 1983</i>	<i>KMK/Städtetag 1981</i>	<i>KGSt/LV-VHS-NW</i>	<i>Jung 1972</i>
– Reflexion der Zielsetzung			
– Erkundung des Bedarfs	– päd. u. fachwiss. Planung	– päd. Planung	– konzeptionelle Arbeit: Planung d. Bildungsarbeit
– Planung des Angebots	– Lernorganisation	– päd. Organisation	– Arbeiten für Lehrveranstaltungen
– Vorbereitung des Programms	– Lernkontrolle	– päd. Beratung	– Zielgruppenkontakierung: Verbindung zu Teilnehmern
– Organisation und Durchführung	– Lehrtätigkeit	– Werbung und Öffentlichkeitsarbeit	– Personalplan: Verbindung zu den HPM
– Beratung der Mitarbeiter und Teilnehmer	– bildungspolitische Aufgaben und Leitungsfunktion	– Verwaltungsarbeiten	– Unterricht und -sbeobachtung
– Kontrolle der Wirkung			
– unmittelbare pädagogische Tätigkeit			
<i>Tietgens 1981</i>	<i>LV-VHS-Hessen</i>	<i>LV-VHS-Nds.</i>	
– Analyse der gesellschaftl. Rahmenbedingungen			
– Reflexion der institutionellen Zusammenhänge	– Erarbeitung der did. u. meth. Konzeption d. Fachbereiche	– päd. u. fachwiss. Planung	
– Ausloten der Planungsspielräume	– Erstellung von Lernzielkatalogen und Stoffplänen	– Leitung und Organisation in den Fächern/ Fachbereichen	
– Vorbereitung der Veranstaltungen	– Auswahl von Unterrichtsmaterial, -verfahren, Medien	– Arbeitsorganisation und -kontrolle i.d. Fächern und Fachbereichen	
– Realisierung von Lehr-/Lernvorgängen	– Planung der Veranstalt. in einem Arbeitsabschnitt	– Lehrtätigkeit	
	– Planung und Redigieren des VHS-Arbeitsplanes	– Bildungsberatung und Kooperation	
	– Gewinnen nebenberuflicher VHS-Mitarbeiter		
	– Einführen und Weiterbilden von HPM/NPM		
	– Auswerten des Unterrichts		
	– Beraten der Teilnehmer		
	– Lehrtätigkeit		

Ohne eine solche reflexiv-analytische Fundierung würde das Planungshandeln die übergreifende Zielsetzung beinahe zwangsläufig verfehlen.

Persönlichkeitsmerkmale

Allerdings liegt genau an diesem Punkt wohl eines der größeren Probleme des Berufsalltags von HPM. Während frühe Untersuchungen der Berufssituation im Wesentlichen das Berufsbild reproduzierten (vgl. Wittpoth 1987, S. 85ff.), gaben erste Analysen von Stellenanzeigen Anlass zu Skepsis. Die gesuchten HPM zeichneten sich nämlich in erster Linie durch ein spezifisches Bündel von Persönlichkeitsmerkmalen aus, die auf anders gelagerte Berufsanforderungen schließen lassen. Erwartet wurde (und man kann sagen: wird, weil sich in dieser Hinsicht kaum etwas geändert hat):

Organisationstalent/-geschick	27%
Kontaktfähigkeit/-freudigkeit	21%
Fähigkeit zur Teamarbeit	16%
Kooperationsbereitschaft	16%
Dynamik, Initiative, Kreativität	16%
Aufgeschlossenheit, Engagement	14%

demgegenüber fallen die pädagogischen Fähigkeiten mit 9% deutlich ab (Quelle: Peters-Tatusch 1981, S. 114f.; %-Angaben gerundet).

Gesucht sind demnach MitarbeiterInnen, die über eher unspezifische Fähigkeiten zur Anregung, Organisation und Betreuung von Aktivitäten verfügen, auf die Mitmenschen sich einlassen (sollen). Zweifellos ist dies eine wesentliche Komponente der Fähigkeiten, die im Weiterbildungsbereich gefragt sind. Losgelöst von den Kernaufgaben gilt das aber für beinahe alle personenbezogenen Dienstleistungen vom Verkauf einer Reise bis zur Bedienung bei McDonalds (spätestens, wenn man an die dort inszenierten Kindergeburtstage denkt). Anscheinend wird der Frage, aus welchen Gründen welche Art von Aktivitäten für welche Mitmenschen mit welchem Ziel und welcher Legitimation initiiert werden, von den Trägern der Weiterbildungseinrichtungen wenig Bedeutung beigemessen.

Es besteht damit eine Diskrepanz zwischen dezidiert pädagogischen Ansprüchen, die viele Weiterbildner – gerade wenn sie über eine einschlägige Ausbildung verfügen – auch an sich selbst stellen, und eher pragmatischen Erwartungen auf Seiten derer, die für den Betrieb von Einrichtungen geradestehen. Weitere Pole kommen hinzu: die Interessen der Adressaten bzw. Teilnehmenden und die bürokratische Rationalität des Verwaltungshandelns. Zwischen diesen vier Eckpunkten spannt sich das Feld auf, in dem immer wieder neu auszuhandeln und zu testen ist, was geht und was nicht.

Von den *Selbstansprüchen* her konnten sich viele HPM zunächst relativ problemlos darauf verständigen, Erwachsenenbildung in einer ‚emanzipatorischen‘, das Subjekt gegen die es umgebenden Strukturen stärkenden Perspektive betreiben zu wollen. Für die eigene Arbeitssituation bedeutet das konsequent, einen Anspruch auf weitgehende Autonomie zu vertreten. Bereits frühe Arbeiten zeigen, dass die berufliche Tätigkeit vor allem dann als der Ausbildung entsprechend angesehen wird, wenn die Arbeitsorganisation offen und unbürokratisch, der Entscheidungsspielraum hoch und die Kontrolle gering ist (vgl. Busch/Hommerich 1980, S. 135f.).

Begrenzte Handlungsspielräume

Erste Grenzen setzen die *Teilnehmenden bzw. Adressaten*. Angenommen, man hat sich der Mühe einer Bedarfsanalyse tatsächlich unterzogen, dann ist man sehr wahrscheinlich auch mit Erwartungen konfrontiert, die dem eigenen Interesse, dem, was man selbst ‚für richtig hält‘, widersprechen. Auch diese Bedürfnisse müssen – soweit sie nicht völlig abwegig sind – durch entsprechende Angebote befriedigt werden. Weiterbildner versuchen darüber hinaus, Bedürfnisse zu wecken, Angebote vorzuhalten, denen sie besondere Bedeutung für die Gesellschaft, für bestimmte Personengruppen, aber auch für die Orientierung jedes einzelnen Menschen beimessen. Dabei stoßen sie nicht selten auf das Problem mangelnder Resonanz. Aus heutiger Sicht kann man die bereits erörterte komplette Struktur z.B. des Volkshochschulangebotes in dieser Perspektive betrachten: die Größenordnungen der politischen Bildung auf der einen und der Freizeit und Kreativität fördernden auf der anderen stellen – gemessen an den (ursprünglichen) Erwartungen der

Pädagogen – eine völlige Schiefelage da. Man bietet den Menschen ‚Orientierung in der Postmoderne‘ und sie wählen ‚Wir arbeiten mit Ton‘.

Von Seiten der *Träger und ihrer Repräsentanten* gesetzte Grenzen schränken die Handlungsspielräume unmittelbar ein. Man kann intentionale/politische und materielle Dimensionen unterscheiden. Erstgenannte verweisen auf das latente Spannungsverhältnis zwischen dem (politischen) Profil sowie daraus abgeleiteten Zielsetzungen des Trägers und den Autonomiebestrebungen von HPM. Städtische Kulturausschüsse reagieren empfindlich, wenn in einem Volkshochschulprogramm deutliche Kontrapunkte zu aktuellen Leitlinien der Kommunalpolitik gesetzt werden, in einer katholischen Bildungsstätte sind Veranstaltungen zu Abtreibung und Homo-Ehe problematisch und das grüne Bildungswerk wird den ADAC nicht als Kooperationspartner schätzen. Da die Erwartungen der Träger eher diffus bleiben, beruht das Handeln der HPM zu einem beträchtlichen Teil auf Interpretationen des Handlungsspielraumes. Unterbleibt der Versuch, diesen tatsächlich auszuloten, verfestigen sich Arbeitsplatzstrukturen, die inhaltliches Engagement einschränken, zur Stagnation führen und einen Verfall des Qualifikationspotentials von HPM bewirken.

Materielle Aspekte setzen Grenzen in verschiedenen Hinsichten. Generell ist der Bereich öffentlich verantworteter Weiterbildung nicht mit den finanziellen Mitteln ausgestattet worden, von denen man ursprünglich ausgegangen war. Bereits während der 1980er-Jahre gab es drastische Mittelkürzungen, die zu personellen Engpässen und Arbeitsüberlastungen geführt haben. Weniger spektakulär sind solche Regelungen wie die ‚Mindestteilnehmerzahl‘ förderfähiger Kurse, die das Ergebnis inhaltlich ambitionierter Arbeit allein dadurch zunichte machen kann, dass sich nur acht statt der erforderlichen zehn Teilnehmende einfinden. Schließlich schränkt der wachsende Druck, marktgängige Angebote zu entwickeln, die konzeptionell-inhaltliche Arbeit deutlich ein. Bereits während der 1980er-Jahre kursierte unter HPM die Sorge, allmählich zum kaufmännischen Angestellten zu werden. Dieser Gesichtspunkt hat immer stärker an Bedeutung gewonnen, er wird später noch einmal aufgegriffen.

Pädagogisches und
bürokratisches
Handeln

Eine der am meisten beachteten Begrenzungen ergibt sich aus dem Aufeinandertreffen von pädagogischem und *bürokratischem Handeln*, das in Weiterbildungseinrichtungen insofern allgegenwärtig ist, als Teilnehmer geworben, Kurse finanziert und abgerechnet, Dozenten honoriert, vorhandene Räume nach Plan belegt werden müssen etc. „Die fast in der ganzen Welt übliche Skepsis der Kulturträger gegenüber der Verwaltung bestimmte auch das Erwachsenenbildungsmilieu“ (Becker 1982, S. 11). Diese Skepsis kommt nicht von ungefähr, sie geht darauf zurück, dass sich hier ganz unterschiedliche Rationalitäten oder Handlungslogiken treffen, die nur selten miteinander harmonieren. In bürokratischen und Spezialisten- bzw. professionellen Systemen ist Arbeit in unterschiedlicher Weise organisiert (vgl. Scott 1971). Im Spezialistensystem verfügen (idealtypisch) alle Beteiligten über die erforderlichen Grundfertigkeiten, jeder hat die wesentlichen Standards internalisiert, es gibt auch eine gegenseitige, vor allem aber die Selbstkontrolle. Im bürokratischen System ist die Arbeit zerlegt und sind die Standards nicht von allen verinnerlicht, man braucht also ein Regelsystem, dessen Auslegung und Durchsetzung Vorgesetzten übertragen ist. Sobald beide Systeme (partiell) integriert werden, ergeben sich verschiedene Konfliktfelder. Der Spezialist muss einen Teil seiner Autonomie opfern, da er nicht alle zur Erledigung der Gesamtarbeit einer Organisation erfor-

derlichen Grundfertigkeiten besitzt. Er wird dabei mit Standards konfrontiert, die seinen eigenen – meist in einer längeren Hochschulausbildung vermittelten – häufig widersprechen. Versucht die Bürokratie, ihn zu kontrollieren, kollidieren verschiedene Autoritätskriterien miteinander. In bürokratischen Systemen wird Autorität eher aus der Position innerhalb der Hierarchie, unter Spezialisten eher aus anerkanntem Sachverstand abgeleitet. Demgemäß verhalten sich Letztere gegenüber der Bürokratie nur bedingt loyal.

Es gibt also eine ganze Reihe von Spannungs- und Konflikthanlässen, die auf die Arbeitszufriedenheit durchschlagen. HPM agieren vielfach unter materiellen Bedingungen, die den proklamierten Zielsetzungen nicht gerecht werden, sie sind dabei diffusen Anforderungen von verschiedenen Seiten ausgesetzt, sie werden schließlich mit einem Normensystem konfrontiert, das dem ihres Berufsstandes allenfalls partiell entspricht. Daraus entstehende Probleme werden in einer frühen Untersuchung von den Betroffenen noch plastischer formuliert. Als Gründe für Berufsunzufriedenheit geben sie an: „die

Spannungen im Berufsalltag

- Pünktlichkeit der täglichen Arbeit,
- die mangelnde Zeit, sich intensiv um inhaltliche Perspektiven zu bemühen,
- die mangelnden Informationsflüsse in den Institutionen mit der Folge von Isolierung und Konkurrenz,
- das Spannungsfeld zwischen Verwaltung und Pädagogik, bedingt durch die mangelnden Kenntnisse der jeweils anderen Bereiche,
- das Zerfließen der Tätigkeit in Routine, die sich nicht im konkret sichtbaren Arbeitsergebnis niederschlägt,
- die Schwierigkeit, Neuerungen, Innovationen nur im Ansatz institutionell realisieren zu können,
- die geringe Anerkennung und Wirksamkeit von pädagogischen Argumenten im Verwaltungszusammenhang“ (Gieseke 1980, S. 329).

Wie diese Eindrücke über die eigene Tätigkeit zustande kommen, wird noch deutlicher, wenn man die konkreten Handlungsformen betrachtet, die mit Programmplanung etc. verbunden sind. Eine Arbeitsplatzanalyse in Einrichtungen der evangelischen Erwachsenenbildung (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 64) verzeichnet außerordentlich hohe Zeitanteile für das Telefonieren (bis zu einem Drittel der Arbeitszeit), Kursleitergespräche und außerinstitutionelle Gremienarbeit (hinzu kommt die eigene Seminarleitung, die allerdings in diesen Einrichtungen im Vergleich etwa mit Volkshochschulen generell einen relativ höheren Anteil hat). ‚Vorbereitungstätigkeiten (Lesen, etwas heraussuchen etc.)‘ spielen demgegenüber kaum eine Rolle.

Nun sollte aber nicht der Eindruck entstehen, man sei diesen Bedingungen, die es ähnlich auch in anderen Handlungsfeldern gibt, hilflos ausgeliefert. Es gibt – auch empirisch identifizierbar – verschiedene Weisen, sich darauf produktiv einzustellen. So unterscheidet Wiltrud Gieseke in ihrer qualitativen Studie über den Habitus von Erwachsenenbildnern (Gieseke 1989, S. 151ff.) vier unterschiedliche ‚Aneignungsmodi beruflicher Bedingungen und Anforderungen‘:

Formen der Bewältigung

- Dominant ist ein Modus, den sie als ‚*Differenzierung mit Stabilisierung*‘ bezeichnet. Gemeint ist damit eine Praxis, in der einerseits auf Grundintentionen beharrt wird, andererseits Wege gesucht und gefunden werden, eigene Vorstellungen unter den gegebenen Bedingungen – eventuell auch mit Ab-

strichen – realisieren zu können. Man richtet sich ein, arrangiert sich, gibt aber eigene Ziele keineswegs auf.

- Eine andere Variante, in der Eigensinn ebenfalls zum Zuge kommt, wird als ‚Spezifizierungsmodus‘ bezeichnet. Hier suchen die Akteure spezielle für ihre Anliegen offene Felder, auf die sie all ihre Energien lenken (Kursleiterfortbildung, Zielgruppenarbeit u.Ä.). Den Rest erledigen sie dann klaglos ‚routinisiert‘.
- Lediglich im ‚Reduktions-‘ und im ‚Reflexionsmodus‘ finden die Akteure keinen eigenen Weg aus dem Spannungsverhältnis zwischen eigenen Ansprüchen und widrigen Umständen heraus. Im einen Fall werden die Zielvorstellungen so überhöht, dass sie absehbar nicht zu realisieren sind, im anderen Fall verwenden die Akteure ihre reflexive Energie erfolgreich auf die Beobachtung und Analyse der Schwierigkeiten des beruflichen Alltags, bleiben ihm aber ausgeliefert.

Professionalisierung Die allmähliche Herausbildung der Vorstellungen von erwachsenenpädagogischer Tätigkeit sowie die faktische Verberuflichung, d.h. die Einstellung hauptberuflichen Personals in großer Zahl, wurde von einer Debatte über die ‚Professionalisierung der Weiterbildung‘ begleitet. Man orientierte sich dabei ursprünglich an der angelsächsischen Berufssoziologie, in der die Bedingungen der Tätigkeit von ‚professionals‘ – das sind hier Freiberufler, wie Ärzte, Architekten, Anwälte – beschrieben wurden. Die Frage war dann, ob Erwachsenenbildner Professionelle *in diesem Sinne* sein oder werden können, ob man die Etablierung des neuen Berufes nach ihrem Vorbild gestalten konnte bzw. sollte. Um es abzukürzen, teile ich lediglich das Ergebnis der Debatte mit: Die Arbeits- und Anstellungsbedingungen sind von so deutlich anderer Art, dass diese Perspektive nicht mehr verfolgt wird (vgl. dazu ausführlich Nittel 2000a). Allerdings halten wir am Begriff der ‚Professionalität‘ fest. Damit wird nicht mehr eine bestimmte Stellung im Gefüge der Berufe beschrieben, sondern die Anforderungen an die Art der Berufsausübung.

Professionalität Überall dort, wo mit ‚professionell‘ mehr gemeint ist als ‚technisch versiert‘, hat sich ein relativ breiter Konsens darüber herausgebildet, was unter (erwachsenen-) pädagogischer Professionalität verstanden werden soll:

- Die Akteure verfügen über erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen in Form technischen Problemlösungs- sowie analytischen bzw. Deutungswissens. Zumindest auf der Ebene allgemeiner Etikettierungen werden die wesentlichen Bereiche dieses Wissens in der Erwachsenenpädagogik mittlerweile relativ einheitlich gefasst, was sich etwa an den Themenfeldern einschlägiger Studienangebote ablesen lässt.
- Gepaart ist dieses Wissen mit einer (situativen) Handlungskompetenz, die es Pädagogen ermöglicht, theoretisches und allgemeines Wissen auf den einzelnen praktischen Fall zu beziehen. Diese Kompetenz wird überwiegend im Zuge beruflicher Sozialisationsprozesse erworben und im Sinne eines spezifischen Erfahrungszuwachses verfeinert.
- Zur Anwendung kommt die professionelle Kompetenz stets in Bezug auf Personen, die ihre eher komplexen Probleme nicht allein und nicht im Alltag lösen können. Was in dieser Beziehung jeweils ‚der Fall‘ ist, wird unter den Beteiligten auf der Grundlage eines Vertrauenskontraktes ausgehandelt, der auf das Wohl des Klienten ausgerichtet ist. Um die Struktur der Interaktion

zwischen Professionellen und Klienten zu fassen, hat sich weithin der Begriff der ‚stellvertretenden Deutung‘ durchgesetzt, der allerdings im Einzelnen unterschiedlich gefüllt wird (vgl. Schmitz 1983, Koring 1987).

- Die Dienstleistung hat nicht rein privatwirtschaftlichen Charakter, sondern ist ‚gesellschaftlich lizenziert‘ und wird gegenüber Klienten erbracht, deren Betreuung der Professionelle im Sinne eines ‚gesellschaftlichen Mandats‘ übernimmt (vgl. Schütze 1992, S. 135). Er reagiert auf einen ‚objektiven Bedarf‘ (vgl. Stichweh 1987, S. 222) und erbringt damit eine ‚Zentralwert bezogene Leistung‘ für die Gesellschaft.

Professionelle Tätigkeit in diesem Sinne vermittelt also zwischen individuellen und allgemeinen Interessen, worin der wesentliche Grund dafür liegt, dass sie autonom erfolgen soll. Gleichzeitig sind Vorkehrungen zum Schutz der Klienten getroffen wie etwa hohe Selektivität des Zugangs und der Ausbildung, kontrollierte professionelle Sozialisation sowie kollegiale Beratung und Kontrolle.

Man wird bei der Beobachtung konkreter Tätigkeit in Erwachsenenbildungseinrichtungen ‚klassischer‘ Provenienz an dem einen oder anderen Punkt immer wieder Abstriche machen müssen. Gleichwohl hat es einen guten Sinn, an diesem Verständnis von Professionalität im Sinne einer Orientierung, eines normativen Fluchtpunktes festzuhalten. Erwachsenenpädagogen üben eine verantwortungsvolle Tätigkeit aus, in der es um die Lern- und Lebenszeit vieler Menschen geht. Die Frage ist, inwieweit sich solche Vorstellungen aufrecht erhalten lassen, wenn man sich institutionellen Kontexten zuwendet, in denen Weiterbildung lediglich einen nachgeordneten Organisationszweck darstellt. Dies ist in der betrieblichen Weiterbildung der Fall, die spätestens ab Beginn der 1990er-Jahre immer mehr an Aufmerksamkeit und Bedeutung gewonnen hat. Bereits die Tatsache, dass das Interesse am Betrieb als ‚Lernort‘ mit einiger Irritation und Abwehr aufgenommen wurde, verweist auf mögliche Probleme.

6.2. Weiterbildung und Erziehung in betrieblichen Kontexten

Bilder betriebspädagogischer Professionalität schließen meist an Unternehmens-
-Philosophien‘ an, die in der Ausschöpfung so genannter Human-Ressourcen eine Möglichkeit sehen, dem verschärften Wettbewerbsdruck zu begegnen. Um die Qualifikation und Motivation der Belegschaft zu mobilisieren, soll die ‚Kultur‘ des Unternehmens verändert, gesteigert, so umgestellt werden, dass es neuen Anforderungen gerecht werden kann. Der jeweils vorgefundenen Kultur attestiert man in der Regel, sie sei bürokratisch erstarrt, pflege ein reduziertes Menschenbild oder praktiziere ‚top-down-Strategien‘, um dann (im weitesten Sinne pädagogische) Maßnahmen zu ersinnen, mit denen Flexibilität, ein erweitertes Menschenbild oder ‚bottom-up-Strategien‘ (also eine angemessene Kultur) ins Werk gesetzt werden können. Die Perspektive ist also weniger analytisch im Sinne einer theoriegeleiteten Zustandsbeschreibung, als vielmehr programmatisch im Sinne normativer Zukunftsentwürfe, die am Ende meist die ‚lernende Organisation‘ vor Augen haben. Dies möchte ich an drei Beispielen kurz veranschaulichen, die bei aller Unterschiedlichkeit des argumentativen Rahmens in *einer* hier relevanten Hinsicht Konvergenzen aufweisen.

Unternehmens-
kultur