
Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts

Dieter Nittel

Zusammenfassung

Vertreterinnen und Vertreter der Erziehungswissenschaft haben in jeder Hinsicht ein vitales Interesse daran, ob die jeweiligen Berufskulturen (Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner) den potenziellen Status einer Profession haben oder nicht. Denn wer sich als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler mit „einfachen“ Berufen (etwa denen des Handwerks), akademischen Berufen (etwa solchen im Kontext der Wissensgesellschaft) oder gar den altherwürdigen Professionen (Juristen, Mediziner, Geistliche) beschäftigt, der kann ganz generell die Erwartung hegen, dass die Reputation und das Image der jeweiligen sozialen Einheit auf die eigene akademische Zunft ausstrahlt, ja vielleicht sogar auf diese abfährt. Wie bei keinem anderen Thema ist daher der Erziehungswissenschaftler bei der Erkundung der Frage nach dem Mandat und der Lizenz pädagogischer Berufe selbst in den Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses verstrickt. Diese Überlegung wurde – warum eigentlich (?) – in der Debatte über die Rolle und die Relevanz pädagogischer Berufe in der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten weitgehend ausgeblendet. Was hat die Leserin beziehungsweise der Leser von dem vorliegenden Beitrag zu erwarten? In einem ersten Schritt diskutiert der Autor dieses Beitrags die Frage, welchen Stellenwert die Kategorie „Profession“ in den großen Gesellschaftsentwürfen bei den sogenannten Meisterdenkern – Luhmann,

D. Nittel (✉)

Fachbereich Erziehungswissenschaften (Fb04), Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland

E-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Habermas und Beck – einnimmt. Danach knüpft er den Fortschritt in der Argumentation an die Notwendigkeit, eine präzise Bestimmung von Profession, Professionalität und Professionalisierung vorzunehmen. Dieser Forderung versucht der Autor selbst gerecht zu werden. Das stark an die real existierende bürgerliche Gesellschaft gebundene Konzept der Profession wird, so die zentrale Botschaft des Autors, als nicht mehr zeitgemäß eingestuft, während den Kategorien Professionalität und Professionalisierung eine ungebrochene Aktualität attestiert wird. Da der Autor es für einen strategischen Fehler hält, neben den Professionalisierungschancen auch die Limitierungen einer weiteren Verberuflichung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung präzise zu bestimmen, kapriziert er sich im weiteren Darstellungsverlauf allein auf diese Thematik. Exemplarisch werden drei wichtige Begrenzungen genannt und in ihrer Funktionsweise beschrieben. In einem letzten Darstellungsschritt begründet der Autor die berufspolitische Strategie, dass der zukünftige Erfolg von erfolgreichen Schritten der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung letztlich an die Dynamik und Fortschritte einer bildungsbereichsübergreifenden Professionalisierung gebunden sein wird und die Option einer separaten Professionalitätsentwicklung letztlich scheitern wird.

1 Die randständige Stellung der Professionen in einschlägigen Gesellschaftsanalysen

Wer aus der Sicht der erziehungswissenschaftlichen Arbeits-, Berufs- und Professionsforschung einen Blick auf die großen sozialphilosophischen Konzepte und soziologischen Gegenwartsdiagnosen wirft – damit sind die einschlägigen Arbeiten von Ulrich Beck, Jürgen Habermas und Niklas Luhmann gemeint – und ausführlichere Stellungnahmen und detaillierte Aussagen über die Stellung der Professionen in der modernen Welt sucht, wird am Ende seiner Recherche eine interessante Feststellung treffen. Beim Abtasten dieser „Grande Theorys“ stellt er nämlich unweigerlich fest, dass in all diesen Gesellschaftsentwürfen Professionen in ihrer binnenspezifischen Funktionsweise, aber auch in ihrer gesellschaftlichen Relevanz entweder nur marginal oder überhaupt nicht behandelt werden. Bildet diese scheinbare Indifferenz nicht eine Zäsur, etwa gegenüber der Theorie von Talcott Parsons (Parsons 1965, 1968a, b), der in der Werteorientierung und der kollektiven Praxis bestimmter bürgerlicher Berufe Immunkräfte gegenüber einem gesteigerten Utilitarismus der westlichen Kultur bzw. dem ungebändigten Kapitalismus sah? Bedeutet diese Leerstelle, dass allseits akzeptierte Vertreter der

(deutschen) Soziologie und der Sozialphilosophie der Kategorie „Profession“ per se gleichgültig gegenüberstehen? Sind aus der Sicht der eben erwähnten Großintellektuellen Professionen für die gegenwärtige Verfasstheit und für die Zukunft unseres Gemeinwesens kaum noch oder überhaupt nicht mehr von Belang? Und inwieweit ist die Beantwortung dieser Fragen relevant für die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung im Allgemeinen und den erwachsenenpädagogischen Diskurs zur Verberuflichung im Besonderen?

Bevor wir vor allem die letzte Frage weiterverfolgen, sollten wir uns noch einmal darüber verständigen, was „Professionen“ im Kern darstellen:

Professionen geraten immer dann in den Fokus, wenn wir die Struktur der gesellschaftlichen Arbeitsteilung auf jene Berufe absuchen, die für das Überleben des Gemeinwesens wie für die der einzelnen Individuen existenziell wichtige Lebensdimension einen zentralen Wert (Gesundheit, Gerechtigkeit, Gottesglauben) verwalten. Unter der Kategorie „Profession“ verstehen wir einen „besonderen“, in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwendige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung eher ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiografie hinweg praktiziert wird. In der Form „Profession“ wird, so Rudolf Stichweh, die aus der alteuropäischen Tradition stammende Berufsidee reflexiv gewendet, wobei die Kernaktivitäten der Professionen auf den Strukturaufbau, die Strukturhaltung und Strukturveränderung menschlicher Identitäten abzielen (Stichweh 1996). Professionen inkorporieren immer beides: Sie sind soziale Einheiten mit klaren Mitgliedschaftsregeln und zugleich Wissenssysteme, denen einzelne Wissenschaften oder ganze Cluster von Disziplinen zugeordnet werden können. Als komplexe, relativ abgeschlossene Sinnwelten (Alfred Schütz) und homogene soziale Gruppen verfügen Professionen in unserem Verständnis über ein bestimmtes Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum (Klientinnen und Klienten, Patientinnen und Patienten), zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst. In ihrer Beziehung zur Gesamtgesellschaft zeichnen sich Professionen durch einen Zentralwertbezug sowie durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats (Auftrag) und einer gesellschaftlich ratifizierten Lizenz (Erlaubnis) aus. In ihrer Beziehung zum Publikum entwickeln sie eine Klientenorientierung, welche die Aushandlung eines durch Vertrauen getragenen Arbeitsbündnisses und die Formulierung eines „objektiven“, nicht ausschließlich an kommerziellen Interessen ausgerichteten Bedarfs einschließt. Im Hinblick auf die Wissenschaft konstituieren die Professionen eine mehr oder weniger exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin, die sie mit Reflexions-, Fach- und Orientierungswissen versorgt. Und im Hinblick auf die eigene Berufskultur bauen sie ein eigenes Leistungsethos auf, was einen geordneten und lizenzierten Zugang zu den Berufsrollen einschließt. Professionen begründeten

nach Stichweh (1996) ihren sozialen Einfluss in früheren Zeiten dadurch, dass sie Eigentum als Mittel zur Erlangung von fachlicher Unabhängigkeit nutzten, mit dem Prinzip der Amtsinhaberschaft die behauptete Interessenlosigkeit absicherten und mit der Verfügung über einen Wissenskörper eine starke Sachbindung zur Geltung brachten. Mit den säkularen Strukturumbrüchen im 19. und 20. Jahrhundert wurde die Vorstellung obsolet, dass Professionen als Körperschaften von Elitepraktikern gleichsam als intermediäre Instanz zwischen Staat und Volk vermitteln würden. Durch die Entpolitisierung der Funktionssysteme und eine Vermehrung derselben wurde dieser Prozess der Entwertung ihrer vormals strategisch wichtigen Funktion nachhaltig verstärkt.

Um es noch einmal zu wiederholen: Die Beantwortung der Eingangsfrage, welcher Stellenwert die eben definierte Kategorie in den Gesellschaftsentwürfen von Habermas, Beck und Luhmann einnimmt, fällt ungewohnt klar und deutlich aus. „Profession“ taucht im Hauptwerk von Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns als analytische Leitkategorie nicht auf. Niklas Luhmann hat sich in einer ganz frühen Arbeit zwar mit der Ausbildung von Juristen beschäftigt (Luhmann 1983), ansonsten wird Profession komplementär zur Organisation betrachtet. Dieser wird eine viel größere, ja sogar eine strategisch wichtigere Rolle als Brückenmechanismus zwischen den Funktionssystemen attestiert, wie man anhand der beiden Monografien „Funktionen und Folgen formaler Organisation“ und „Organisation und Entscheidung“ leicht belegen kann (Luhmann 1999 und 2000). Ulrich Beck hat sich in seiner Theorie zur Risikogesellschaft (Beck 1986) bei weitem mehr für neue wissenschaftsbasierte Expertenkulturen, sogenannte neue Berufe, interessiert als für die klassischen Professionen. Mit der wachsenden Diversifizierung wissenschaftlichen Wissens werde die exklusive Rolle der Professionen als anwendungsorientierte Hüter des wissenschaftlichen Wissens immer mehr obsolet. Überpointiert ausgedrückt, könnte man sagen: Professionen werden in den drei großen Referenztheorien tendenziell als Artefakte der bürgerlichen, alteuropäischen Kultur betrachtet, die vom Sandsturm der Modernisierung längst auf ihre subalterne – ihre tatsächliche – Bedeutung zurecht gestutzt worden sind. Trotz der immensen Unterschiede ihrer Gesellschaftsentwürfe scheinen Habermas, Beck und Luhmann in einem Punkt einig zu sein: Dynamik und Verfasstheit hoch entwickelter Gesellschaften seien nicht von den Professionen abhängig, sondern werden von anderen sozialen Aggregaten (sozialen Bewegungen, multinationalen Konzernen, intermediären Organisationen), veränderten Mechanismen (Kolonialisierung der Lebenswelt, funktionale Differenzierung, Risikoabsorption) und Strukturaktoren (Globalisierung, Migrationsbewegungen, ökologischen Risiken) bestimmt.

Rudolf Stichweh ist einer der wenigen Soziologen, der diese mehr oder weniger offene Indifferenz gegenüber einer zentralen Kategorie der klassischen Gesellschaftsentwürfe wahr- und ernst genommen hat. Unter Bezug auf Luhmann offeriert er eine recht plausible Erklärung für die Unwahrscheinlichkeit der Formierung neuer Professionen. (Die Erwachsenenbildung wäre ja in der Tat dann eine solche „neue Profession“.) Um die mögliche Relevanz von Professionen in modernen Gesellschaften zu bestimmen, greift er auf die beiden eben skizzierten Typen von Funktionssystemen zurück. Schon der Umstand, dass die neuen Funktionssysteme wie Massenkommunikationsmittel, Sport und Tourismus keine Leitprofessionen ausgebildet haben, lege den Schluss nahe, Professionen auf lange Sicht eher als historisches Übergangsphänomen einzustufen, die ihre Blütezeit längst hinter sich haben. Untermauert wird dieser Befund durch den naheliegenden Tatbestand, dass der Kreis von Funktionssystemen mit einer auf die Bearbeitung existenzieller Probleme fokussierten Kernaufgabe nicht endlos ausgedehnt werden könne. Die Wahrscheinlichkeit der Formierung neuer Funktionssysteme mit einer Leitprofession sei somit eher gering. Heute stelle sich die neue Situation so dar: Einerseits gäbe es Funktionssysteme wie die Politik, die Wirtschaft, den Tourismus und den Sport, in denen das Klientel nicht als Einzelpersonen in Erscheinung trete und auch kein eindeutiges hierarchisches Gefälle im Sinne einer Leitprofession existiere. In der Politik, der Wirtschaft, dem Tourismus und im Sport tummeln sich in der Tat ganz verschiedene Berufsgruppen, ohne dass bei der Bearbeitung der jeweiligen Problemlagen eine spezielle Kasuistik notwendig wäre. Andererseits gäbe es Funktionssysteme wie das Gesundheitswesen, das Rechtssystem, die Religion und das Erziehungssystem, in denen eine Leitprofession die Arbeit der übrigen Berufe im System kontrolliert: nämlich die Mediziner, Juristen, Theologen und Lehrer. Hier habe sich ein eng mit der europäischen Wissenschaftsgeschichte korrespondierender Wissenskorporus ausdifferenziert, auch gäbe es eine klare disziplinäre Zuständigkeit und es werde unter der Bedingung einer Interaktion unter Anwesenden individuelle und kollektive Fallarbeit geleistet. Die Rolle von Professionen in modernen Gesellschaften müsse, so Stichweh, unter Maßgabe ihres Verhältnisses zu diesen beiden Typen von Funktionssystemen bestimmt werden. In der zentralen argumentativen Stoßrichtung, also in der behaupteten Begrenztheit des Platzes in modernen Gesellschaften für die Formierung neuer Professionen, folgen wir Stichwehs Einschätzung – nicht aber mit Blick auf das Erziehungs- und Bildungswesen und der behaupteten Dominanz der Lehrerinnen und Lehrer. Geht man zum einen davon aus, dass die Schule ihre Zentralität im Erziehungssystem verloren hat und zum anderen Erziehung für sich und Bildung für sich im System allein keine Einheit

stiften vermögen¹, so kann man auch nicht – wie Stichweh – die Dominanz der Lehrerinnen und Lehrer unterstellen oder diese für möglich halten. Mit Blick auf die Religion, das Rechts- und Gesundheitswesen geben wir Stichweh recht, nicht aber in Bezug auf das von ihm auf die Institution Schule reduzierte Erziehungssystem. Die neuartigen Funktionssysteme (und dazu würde ich auch das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens rechnen) zeichnen sich durch die Pluralität akademischer Berufe ohne die Emergenz einer Leitprofession aus. In den letzten einhundert Jahren hat sich in der Tat neben den klassischen Professionen keine einzige Profession neu formieren können, weder aus dem Stand noch im Zuge einer langen evolutionären Entwicklung. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens (Nittel 2017) steht aus strukturlogischer Sicht quasi zwischen jenen Funktionssystemen ohne Leitprofession und den Systemen der Typik Religion, Gesundheit und Recht. Die systemische Sichtweise von Stichweh verhilft uns zu einer realistischen Einschätzung, die von übertriebenen Hoffnungen Abstand nimmt. Die Pluralität der sozialen Welten pädagogisch Tätiger im Erziehungs- und Bildungswesen, das Neben- und Miteinander von ehrenamtlichen Praktikern, neben- und freiberuflichen Akteuren, vor allem die offene Verfasstheit des angestammten Funktionssystems macht es extrem unwahrscheinlich, dass sich eine oder mehrere Professionen durchsetzen werden, die die anderen Berufsgruppen dominieren und einen privilegierten Zugang zur Wissenschaft für sich reklamieren können. Die eben skizzierte Ausgangssituation stellt die Geschäftsgrundlage dar, um die Chancen und Grenzen einer Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung/Erwachsenbildung nüchtern und schonungslos einzuschätzen.

¹An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, den von uns genutzten Systembegriff kurz anzudeuten. Im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens – damit ist die Einheit von Erziehung und Bildung und die Einheit von non-formalem und formalem Lernen (und die Ausblendung des informellen Lernens) präsupponiert – kulminieren Prozesse der Modernisierung und der Systemschließung zugleich. Mit diesem Begriff bezeichnen wir ein soziales Aggregat auf der Ebene eines gesellschaftlichen Funktionssystems, das die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese und damit den Aufbau und die Veränderung von Identitätsformationen zum Ziel hat. Es sichert über den gesamten Lebenslauf die Lernbereitschaft und die Bereitstellung organisierter Lernarrangements. Auf diese gelingt es der Gesellschaft, die Dynamik des sozialen Wandels und die ungleichzeitige biografische Entwicklung zu synchronisieren.

2 Die Notwendigkeit der Unterscheidung von Profession – Professionalisierung – Professionalität

Die Markierung der Leerstelle „Profession“ in den aktuellen gesellschaftstheoretischen Entwürfen ist keineswegs mit einem uneingeschränkten Vertrauen gegenüber der Geltungskraft der hier vertretenen Positionen gleichzusetzen: Schließlich sind die Analysen von Beck, Habermas und Luhmann nicht sakrosankt, sondern sie stehen wie alle wissenschaftlichen Arbeiten auch unter dem Vorbehalt der Verifikation und Falsifikation. Dennoch sollte die eben skizzierte Beobachtung als Warnung vor allzu naiven Hoffnungen verstanden werden. Wer die Grenzen der Professionsentwicklung nicht kennt oder diese ignoriert, der wird eine romantische Berufspolitik außerhalb jedes gestaltungsmächtigen Raums objektiver Möglichkeiten betreiben.

Die gleich zu Anfang konstatierte Unwahrscheinlichkeit, dass ausgerechnet bestimmte soziale Welten in der pädagogischen Berufskultur (ob es sich dabei um Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer oder Erzieherinnen und Erzieher handelt, ist hier zunächst einmal zu vernachlässigen) zu einer Profession im ureigenen Sinne avancieren, schließt, so lautet eine zentrale These dieses Beitrags, erstens Prozesse der Professionalisierung akademischer Berufsgruppen und zweitens die Erzeugung von Professionalität im Sinne von gekonnter Beruflichkeit keineswegs aus (Nittel 2000). Mit Professionalisierung sind soziale Prozesse verbunden, die dazu beitragen, dass die Mitglieder des jeweiligen sozialen Aggregats zum Zeitpunkt t2 autonomer und souveräner über jene Belange des eigenen Berufs bestimmen können als zum Zeitpunkt t1. Die Strukturkategorie Profession wird – und hier gehen wir als Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler einen anderen Weg als die Soziologinnen und Soziologen – von der Prozesskategorie Professionalisierung und der Handlungskategorie Professionalität abgekoppelt. Der damit korrespondierende differenztheoretische Ansatz (Nittel 2000) besagt, dass unter Maßgabe des Wegfalls des Professionsmodells als Leit- und Orientierungsfigur die Aussicht auf Professionalisierung und die Chance zur Steigerung von Professionalität keineswegs obsolet geworden sind. Wie muss man sich nun aber Professionalisierung und Professionalität genau vorstellen? Da die pädagogische Diskussion daran krankt, dass noch nicht einmal ein Konsens in den zentralen Konzepten hergestellt wird, soll die Arbeit am Begriff ein wenig ausführlicher erfolgen:

Professionalisierung

Während die Kategorie „Profession“ eine eher relationale und funktionale Betrachtung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung evoziert, zielt der Begriff Professionalisierung sowohl auf kollektive und individuelle Maßnahmen der Aufwertung und Institutionalisierung einer ausgewiesenen Form von Beruflichkeit im Strom der Zeit (Nittel und Seltrecht 2008). Den Bestrebungen der unterschiedlichsten Berufsgruppen in Richtung Professionalisierung liegt per se die Intention zugrunde, ein soziales Aufstiegsprojekt auf den Weg zu bringen – genauer: die strategisch wichtigen Orte „Arbeitsplatz“, „öffentliche Meinung“ und „staatliche/rechtliche Instanzen“ zur Durchsetzung von Strategien zu nutzen, um einerseits die Entschädigungschancen der Arbeit (Geld und Prestige) zu verbessern und andererseits die Autonomiespielräume der Berufskultur auszubauen. Beachtliche Prozesse der Professionalisierung lassen sich sowohl im Gesundheitsbereich (Krankenpflege) als auch im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens (Erzieherinnen und Erzieher, Beraterinnen und Berater) beobachten.

Besonders Ulrich Oevermann (1996) hat grundlegende Aspekte dieses Prozessphänomens transparent gemacht. Das professionelle Handeln sei in modernen Gesellschaften einer der zentralen Orte der Erzeugung von Neuem. Hier werden unter Maßgabe verinnerlichter professionsethischer Ideale und Maximen existenziell wichtige Problemlagen bearbeitet, die sich entweder einer einseitig administrativ-bürokratischen oder einer rein ökonomischen Behandlung widersetzen. Der Umstand, dass Ulrich Oevermann mit seiner ambitionierten Theorie an dieser Stelle gerade als Repräsentant für die prozessuale Dimension angeführt wird, hängt mit seiner durch und durch historischen Betrachtungsweise zusammen. Aus seiner Sicht liefere nämlich schon allein der Tatbestand – dass erst mit der Institutionalisierung der Erfahrungswissenschaft seit Ende des 17. Jahrhunderts und der Ausweitung des erfahrungswissenschaftlichen Ansatzes durch die Humboldtsche Universität den klassischen Professionen Wissensbasis und das kulturelle Mandat geboten worden sei – die Begründung dafür, „begrifflich ‚Professionalisierung‘ bzw. ‚professionalisierte Tätigkeit‘ und ‚Profession‘ zu trennen und dem Begriff ‚Professionalisierung‘ den Vorrang einzuräumen“ (Oevermann 1996, S. 95). Die Existenz von Professionen ist weniger an die Existenz einer bürgerlichen Gesellschaft als vielmehr an das Vorhandensein einer bürgerlichen Kultur gebunden. Ohne die theoretischen Voraussetzungen und das gesamte Inventar seiner Version einer Professionalisierungstheorie im Detail zu erläutern (Fallstruktur, Krise und Routine, autonome Lebenspraxis, systematische Erzeugung des Neuen), soll es hier vor allem um die Explikation der Prozessdimension gehen. Diese nimmt Oevermann ein, wenn er unter Bezug auf die

Phylogenese und einen Rekurs auf grundagentheoretische Positionen der sozialwissenschaftlichen Klassiker (Peirce, Mead, Freud) einen dreistufigen Ableitungszusammenhang vorstellt: Professionalisiertes Handeln müsse erstens als zentraler Ort „der Vermittlung von Theorie und Praxis unter der Bedingung der verwissenschaftlichten Rationalität“ betrachtet werden, wobei in diesem frühen Stadium noch charismatische Anteile das Handeln überformen würden. Zweitens habe sich die professionelle Praxis neben dem unternehmerischen, politischen und intellektuellen Handeln als „Komplex der systematischen Erneuerung durch Krisenbewältigung“ (Oevermann 1996, S. 95) etablieren können, wobei sich ein ganz bestimmtes Verhältnis von Krise und Routine sowie ein spezifisches Modell lebenspraktischer Autonomie herauskristallisiert habe. Und in einem dritten Schritt schließlich habe sich professionalisiertes Handeln in der verselbstständigten Form der methodischen Expliziertheit ohne charismatische Anteile als hochgradig wirksamer Bearbeitungsmodus existenziell wichtiger Geltungsfragen in der Moderne herauskristallisieren und etablieren können. Der Möglichkeitsraum für die Bearbeitung von Geltungskrisen werde durch drei Funktionsfoki des professionellen Handelns abgesteckt, nämlich die Gewährleistung von Recht und Gerechtigkeit, die Sicherung leiblicher und psychosozialer Integrität und die Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit². Die hier angedeuteten Elemente des Begriffsinventars dienen vor allem dem forschungspraktischen Zweck, Prozessrelationen zwischen einer Bedarfskonstellation und deren Deckung aufzuspannen, indem das Verhältnis von professionalisierungsbedürftig versus nicht professionalisierungsbedürftig einerseits und der faktische Stand der Professionalisiertheit andererseits ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird. Mithilfe dieses Differenzschemas

²Im Zuge weiterer Konkretisierungsschritte zeichnen sich deutlich die allgemeinsten Attribute professionalisierter Handlungs-, Beziehungs- und Wissensmuster ab. So müsse bei der interaktiven Krisenbewältigung der aus der Psychoanalyse entlehnte Modus der stellvertretenden Deutung und ein diesbezügliches vertrauensvolles Arbeitsbündnis zwischen Klientin beziehungsweise Klient und Professionellen hergestellt werden; die Beziehungsdynamik zwischen Professionellen und Klientin beziehungsweise Klient oder Patientin beziehungsweise Patient sei hier durch die widersprüchliche Einheit universell-spezifischer und partikular-diffuser Rollenanteile gekennzeichnet und die professionelle Wissensstruktur zeichne sich durch die Applikation abstrakter wissenschaftlicher Kategorien ebenso aus wie durch das Verstehen der singulären Krisenphänomene in der Sprache des Einzelfalls. Die Logik des professionellen Handelns sei zwischen der lebenspraktischen Anforderung eines gesteigerten Handlungsdrucks und des der Wissenschaft entlehnten gesteigerten Begründungszwangs angesiedelt.

versucht Oevermann beispielsweise die Frage zu klären, warum nicht professionalisierungsbedürftige Berufe wie etwa der des Ingenieurs in der Wahrnehmung gemeinhin als „professionalisiert“ gelten, während professionalisierungsbedürftige Berufe wie der der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers aufgrund ganz bestimmter Strukturmerkmale am Vollzug der Professionalisierung historisch gescheitert seien. Mit „professionalisierungsbedürftig“ ist ein unter Bezug auf die Funktionsfoki begründbarer Zustand der Gestaltungsoffenheit gemeint, wenn z. B. das berufliche Handeln im Kontext eines Arbeitsbündnisses stattfindet, wissenschaftlich begründet werden muss oder ein Bedarf nach einer in Ausbildung erlernbaren Kunstlehre besteht. Der tatsächliche Stand der Professionalisiertheit bezieht sich dann auf den beobachtbaren und institutionalisierten Realisierungsgrad des zuvor explizierten Gestaltungspotenzials, also auf die genaue Art dieses Arbeitsbündnisses, die Dringlichkeit der wissenschaftlichen Begründungsnotwendigkeit und die Funktionalität der Ausbildung zur Einweisung in die jeweilige Kunstlehre. Mit Blick auf den Lehrerberuf wird die pädagogische Praxis dieser Berufsgruppe mit dem analytischen Arsenal der hier angedeuteten Analyseinstrumente sondiert. In aller letzter Konsequenz wird die nicht existente Klientenautonomie unter dem formaljuristischen Dach der Schulpflicht als ausschlaggebender Begründungsfaktor ins Feld geführt, weshalb der Lehrerberuf unter den gegenwärtigen Bedingungen gleichsam das letzte Reifestadium der Professionalisierung nicht erreichen könne. (In einem Umkehrschluss bedeutet dies mit Blick auf die Erwachsenenbildung, dass aus der Sicht von Oevermann eigentlich nichts gegen die Professionalisierungsmöglichkeit dieses Feldes sprechen würde.)

Oevermanns Professionalisierungstheorie ist schon allein wegen ihrer hermetischen Geschlossenheit kritikwürdig. Diese drückt sich u. a. darin aus, dass trotz Überwindung konventioneller Merkmalskataloge in aller letzter Konsequenz doch wieder nur die beiden „old established professions“, nämlich die Mediziner und die Juristen, als Kandidaten voll professionalisierter Berufsgruppen übrig bleiben. Auch kommt Oevermanns Argumentation an vielen Stellen nicht über idealtypische Konstrukte hinaus. Obwohl das faktische Tun heutiger Ärztinnen und Ärzte außerordentlich wenig mit der reinen Lehre psychoanalytischer Interventionen zu tun hat, glaubt er, an der Vergleichsfolie des holistisch orientierten, selbstständig tätigen Allgemeinmediziners festhalten zu müssen³. In dem gleichen Maße, wie eine formalpragmatische Zuordnung des pädagogischen Handelns unter dem

³Wie stark sich die Realitäten des Arztberufs in den letzten fünfzig Jahren verändert haben, kann man daran ermesen, dass mittlerweile die allermeisten Mediziner in großen Organisationen, sprich Krankenhäusern, tätig sind.

Fokus der Therapie stattfindet, drohen bereits im Vorfeld, die analytischen Möglichkeiten der Entdeckung einer Eigenlogik pädagogischen Handelns verbaut zu werden (Nittel et al. 2016). Ebenso verhält es sich mit der Applikation seines ontologisierenden Konzepts von Autonomie auf lebenspraktische Entscheidungssituationen. Gesetzt dem Fall, die Schulpflicht stelle tatsächlich einen so machtvollen Hemmfaktor im Horizont der Professionalisierung dar, müsste dann nicht der Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern in Ländern ohne Schulpflicht eigentlich signifikant weiter fortgeschritten sein? Dies ist jedoch – wie etwa der Blick in die USA lehrt – keineswegs der Fall.⁴

Im Kontrast und in Ergänzung zu den komplexen und in vielen Teilen instruktiven Vorstellungen von Oevermann käme es u. a. darauf an, zwischen kollektiven und individuellen Formen der Professionalisierung zu unterscheiden. Während kollektive Professionalisierung viele Affinitäten zu sozialen Bewegungen aufweist und von bestimmten gesellschaftlich erzeugten Mechanismen abhängig ist, markiert die individuelle Professionalisierung einen personen gebundenen Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung und der Reifung, wobei sich diese Entwicklung auf die Herausbildung der ersten diffusen Motive der Berufswahlentscheidung, der anschließenden akademischen Ausbildung, der berufsbiografischen Etablierung und der professionellen Weiterentwicklung im späteren Berufsleben im Medium von Fort- und Weiterbildungen erstreckt. Stand und Dynamik der kollektiven Professionalisierung begrenzen und erweitern die Gelegenheitsstruktur der individuellen Professionalisierung. Der Prozess der kollektiven Professionalisierung wird durch folgende Mechanismen geprägt und beeinflusst: nämlich durch die Akademisierung (die Formierung und Platzierung wissenschaftlicher Ausbildungsgänge an Hochschulen), die Verberuflichung (Prozesse der informellen und formalen Vergemeinschaftung in Form von Netzwerken und die Gründung von Berufsverbänden; die öffentlichkeitswirksame Herausbildung eines kanonisierten Berufsbildes und die Spezifizierung einer Lizenz), die Verrechtlichung (formaljuristische Kodifizierung des Mandats wie etwa die tarifrechtliche Absicherung des Rechts auf Weiterbildung), die Institutionalisierung (Ausbau von Einrichtungen, das Auf-Dauer-Stellen von Organisationsstrukturen durch die Sicherung der dazu notwendigen Finanzgrundlagen) und die Verwissenschaftlichung (Diversifizierung von wissenschaftlichem Wissen durch autodidaktische Fortbildung, Herausbildung und Konsolidierung eines eigenständigen

⁴Auch müsste im Kontext der Weiterbildung angesichts des Wegfalls der Schulpflicht und eines erwachsenen Klientels das Niveau der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ungleich größer sein als in der Schule (auch davon kann keine Rede sein).

Forschungsbereichs auch in außeruniversitären Einrichtungen). Mit Blick auf die eben erwähnten Positivbeispiele Krankenpflege und den Erzieherberuf könnten die Funktionsweise dieser Mechanismen und die daraus entstehenden Synergieeffekte im Detail empirisch aufgezeigt werden.

Professionalität

Verlangt das Konzept Professionalisierung eine prozessuale Analyseperspektive, so legt der Begriff „Professionalität“ eine dezidiert handlungstheoretische Sicht nahe, welche die konkrete Situation als Ort der beruflichen Bewährung in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Professionalität ist nicht an die soziale Form Profession gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus. So schreiben wir Stewardessen und Stewards sowie Handwerkerinnen und Handwerkern intuitiv „Professionalität“ zu und wissen sehr wohl, dass es sich dabei nicht um Professionen handelt. Professionalität stellt einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss, der extrem störanfällig ist und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit vonseiten des Akteurs erfordert. „Ich weiß, was ich tue, ich kann darüber sprechen, es anderen mitteilen und begründen“ – das ist eine sehr kurze aber eindringliche Definition von Professionalität. Die Kategorie bezeichnet einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der verlässliche Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung und das Können des beruflichen Rollenträgers erlaubt. Es handelt sich dabei um eine außeralltägliche Fähigkeit, um ein Kompetenzbündel, das nicht aus reinem common-sense-Wissen und lebenspraktischen Kapazitäten besteht und ein hohes Leistungsethos voraussetzt. Professionalität kann von zwei Seiten bestimmt werden, entweder kompetenz- oder differenztheoretisch. Vom Kompetenzansatz her ist die Frage entscheidend: „Welche Fertigkeiten und Fähigkeiten benötigt der berufliche Rollenträger, um eine bestimmte Aufgabenstruktur zu erfüllen?“ Mit Blick auf Erwachsenenpädagogen wurden schon mehrfach Anstrengungen unternommen, das Kompetenzprofil zu bestimmen. Die ehemalige Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes hat hier Wegweisendes geleistet, wie man an den einschlägigen Publikationen des Instituts in der Amtszeit von Hans Tietgens unschwer erkennen kann (Tietgens 1962a, b, 1973, 1976, 1985, 1988). Während der Kompetenzzugang ein eher harmonisches Modell von Professionalität nahelegt, geht der differenztheoretische Zugang von nur schwer aufzulösenden Spannungsverhältnissen zwischen den Elementen des Kompetenzprofils aus.

Fritz Schütze, der sich besonders stark für die Störanfälligkeit und die Fehlbarkeit des professionellen Handelns interessiert und wie kein anderer die Fallibilität des professionellen Handelns fokussiert, nimmt in einem einschlägigen Beitrag (Schütze 1996) zunächst Bezug auf den Stand der wissenschaftlichen Diskussion und kommentiert diesen ausführlich. Dabei konstatiert er, dass aufgrund der von ihm registrierten großen definitorischen Übereinstimmungen hinsichtlich der zentralen Merkmale von Professionen in der strukturfunktionalistischen und interaktionistischen Tradition die Schlussfolgerung nahe liegen würde, dass beide Richtungen „endlich einmal in einem wichtigen Gegenstandsbereich der Gesellschaftsanalyse weitgehend parallel gehen“ (Schütze 1996, S. 185). Diese Einlassung korrigiert er jedoch umgehend mit dem Hinweis, dass es bei dem von ihm vertretenen Ansatz weder um die Betonung des Expertenwissens von Professionen noch um deren Rolle im Zuge der weltgeschichtlichen Rationalisierung gehe. Auch sei für ihn die Funktion der Professionen als Mechanismus der sozialen Kontrolle nicht zentral.

Schütze bekennt sich zu der interaktionistischen Tradition der Professionsforschung und fordert, das konkret fassbare Arbeitshandeln, also den Mikrokosmos professionellen Handelns, und dabei vor allem die Rekonstruktion der fragilen Eigenschaften im professionellen Handeln in den Mittelpunkt der Forschung zu rücken. Für die hier thematisierte Forschungsrichtung sind die unaufhebbaren Kernprobleme, Dilemmata, Anomalien und Paradoxien des professionellen Handelns von besonderer Wichtigkeit. Diese lenken die Aufmerksamkeit auf den Umstand, dass die vermeintlich stabilen und angeblich so rationalen Merkmale in der Selbstdarstellung vieler Professionen nur einen Teil der Wahrheit über das professionelle Handeln ausmachen. Für Schütze stellen die Fehlerquellen und Kernprobleme des professionellen Handelns insofern das Spiegelbild der widersprüchlichen Strukturkomponenten der gesellschaftlichen Institution Profession dar, als die Handlungslogik des Alltagslebens einerseits und die Interaktionsbasis der Profession andererseits fortlaufend Idiosynkrasien produzieren würden. Bei der präzisen Durchleuchtung derartiger Widersprüche, Paradoxien und Dilemmata hat sich Schütze interessanterweise gerade sehr intensiv mit pädagogischen Berufsgruppen, insbesondere mit Sozialarbeitern (Schütze 1992), Sozialpädagogen, Supervisoren (Schütze 1988) und Lehrern (Breidenstein und Schütze 2008), beschäftigt. Zum Spektrum der professionellen Standardparadoxien⁵ gehört etwa

⁵Hierbei handelt es sich um zwei oder mehrere Erwartungen und Anforderungen, die sich handlungslogisch ausschließen, in der konkreten Handlung aber dennoch zusammen gebracht werden müssen.

die Konstellation, dem Zwang ausgesetzt zu sein, Vorhersagen über Abläufe in der Zeit formulieren zu können, dies aber nur auf der Grundlage einer extrem schlechten oder gar nicht vorhandenen empirischen Basis tun zu können. Diesen Paradoxien sind sowohl planerisch bzw. disponierend tätige als auch lehrende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ausgesetzt. Ferner gehören dazu die Spannungsverhältnisse, eine den Erwartungen an die Berufsrolle gemäße, vertrauensvolle Arbeitsbeziehung aufbauen zu müssen (und dabei intime oder moralisch anstößige Dinge aus der Existenzwelt der Klientin beziehungsweise des Klienten, der Patientin beziehungsweise des Patienten, der Teilnehmerin beziehungsweise des Teilnehmers in Erfahrung zu bringen), dies aber nur vor dem Hintergrund einer extrem ungleichen sozialen Beziehung ohne wirkliche Reziprozität realisieren zu können. Ferner ist man in seinem beruflichen Handeln dem Zugzwang ausgesetzt, allgemeines, vom Einzelfall abgehobenes, in der Regel aus der Sinnwelt der Wissenschaft stammendes Wissen auf den singulären Fall- und Projektkontext zu applizieren und dabei in Kauf zu nehmen, dass das Besondere und das Allgemeine in einem nicht auflösbaren Spannungsverhältnis zueinanderstehen. Auch arbeitet Schütze das „Dilemma des Sicherheitswertes der Routineverfahren im Sozialwesen einerseits und der damit verbundenen Einschränkung der professionellen Handlungsaufmerksamkeit andererseits“ (Schütze 1996, S. 229) sowie eine Fülle anderer Spannungsverhältnisse heraus.

Kritisch schlägt im skizzierten Ansatz die fehlende analytische Differenzierung zwischen unterschiedlichen Gattungen von Kernproblemen und Paradoxien zu Buche. So macht es einen Unterschied, ob man mit Paradoxien professionellen Handelns konfrontiert ist, die nahezu in allen Kontexten personenbezogener Dienstleistungen virulent sind, oder ob man als Praktiker in bereichsbezogen wirksame Kernprobleme verstrickt ist. Viel entscheidender ist aber die Differenz, ob es sich um Kernprobleme und Paradoxien handelt, welche die Bedingung für die Notwendigkeit von professionellem Handeln liefern, oder ob die jeweiligen Anomalien eine Erklärung für das empirisch nachweisbare Nichtzustandekommen professioneller Dienstleistungen bieten. Schütze zieht die Möglichkeit kaum in Betracht, dass in manchen Kontexten die umsichtige und „vernünftige“ Ausbalancierung der jeweiligen Erwartungsdiskrepanzen schlicht unmöglich ist, sodass es notgedrungen zu einer Vereinseitigung des Handelns kommen muss. Er hat sich zwar auf die Rekonstruktion der eben skizzierten Widersprüche konzentriert, ohne sich mit der gleichen Intensität um die wissenschaftliche Erfassung von Strategien und Taktiken ihrer Bearbeitung zu kümmern. Der empirische Nachweis der Paradoxien professionellen Handelns liefert noch keinen Hinweis auf die faktisch wirksame Professionalität. Und der plausible Nachweis einer weit verbreiteten Professionalität in einem pädagogischen Arbeitsfeld liefert erst

recht noch keine Gewähr für die Formierung einer Profession. Kritisch ist darüber hinaus anzumerken, dass Schütze die sachlogische Differenz zwischen einer wertebasierten bzw. kundenorientierten Intervention, eines auf der Feststellung von objektiven Bedarfs beruhenden Handelns einerseits und einem eher ‚kundenorientierten‘ Handeln, das auf der subjektiven Artikulation eines Kaufinteresses im Sinne ökonomischer Rationalität beruht andererseits, nicht in der gebotenen Schärfe macht. Auf diese Weise ist eine gewisse Überschätzung der Professionalisierungschancen von Berufen im Wirtschaftsleben gleichsam vorprogrammiert (Schröder 2010). Besonders schwer wiegt der Umstand, dass dem Faktor Macht in den professionellen Praktiken zu wenig Raum eingeräumt wird, was sich gerade in pädagogischen Zusammenhängen als fatal herausstellt, weil die hier tätigen Berufskulturen diesen Faktor ebenfalls notorisch unterbewerten.

Wir haben uns mit den Kategorien Profession – Professionalisierung – Professionalität nicht zuletzt deshalb so detailliert beschäftigen müssen, um eine hinreichende Begründungsfolie für eine weitere Kernbehauptung in der Hand zu haben: *Prozesse der individuellen und kollektiven Professionalisierung sowie die Erzeugung von Professionalität sind zwar ohne die Existenz einer Profession möglich, ja sogar wahrscheinlich. Professionalität dem gegenüber setzt aber per se ein bestimmtes Professionalisierungsniveau voraus.* So dürfte ohne die Ausbuchstabierung eines wissenschaftlichen Wissenskanons und die fortlaufende Bearbeitung praktischer Kernprobleme durch eigenständige Forschungsbemühungen (Verwissenschaftlichung), die Existenz von bestimmten Einrichtungen, die wissenschaftliches Wissen vermitteln (Fortbildungsinstitutionen), gekonnte Beruflichkeit kaum möglich sein. Weitere Bedingungen für die Möglichkeit von Professionalität sind: Die Mobilisierung materieller Ressourcen im Zusammenhang mit einer stabilen Institutionalisierung; eine formaljuristisch belastbare Legitimation des Mandats im Sinne einer minimalen Form der Verrechtlichung und schließlich der Besitz einer Lizenz, welche den Berufsrollenträgern die Erlaubnis zu außeralltäglichen Dienstleistungen (Akademisierung) eröffnet.

3 Strukturelle Limitierungen und systemisch induzierte Barrieren einer Professionalisierung der Weiterbildung/Erwachsenenbildung

Wenn im nun folgenden Abschnitt exemplarisch drei strategisch bedeutsame Limitierungen im kollektiven Prozess der Professionalisierung dargelegt werden, so haben diese Begrenzungen, so die implizite Annahme, auch negative Konsequenzen im Hinblick auf den Gestaltungsspielraum der individuellen Professionalisierung

und der Artikulationsmöglichkeiten von Professionalität. Gerade jene Praktiker in der Erwachsenenbildung, die ein besonders großes Leistungsethos an den Tag legen, erfolgreich sind im Umgang mit der Klientel und eigentlich stolz sein könnten aufgrund ihrer beruflichen Könnerschaft, stoßen mit ihrem Engagement immer wieder gegen widrige Bedingungen und heteronome Konstellationen. Diese individuellen Reaktionsmuster, nicht jene Anerkennung zu erhalten, die man eigentlich verdienen würde, aber auch unter dem Beruf zu leiden, hängen – wie vermittelt auch immer – eng mit den folgenden Sachverhalten, Sachzwängen und Konstellationen zusammen:

3.1 Die unentschiedene Systemzugehörigkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die kollektive Identität als Erwachsenenbildnerin und Erwachsenenbildner beziehungsweise Weiterbildnerin und Weiterbildner, d. h. die sozial geteilte Gewissheit „wer man ist, was man ist und wie man ist“ und das Bewusstsein, welcher berufliche Auftrag und welche Lizenz im Mittelpunkt der Arbeit stehen, gewinnen die Betroffenen nicht schlicht „aus sich selbst heraus“. Die sichere Haltung, wie man sich selbst in der Welt der gesellschaftlichen Arbeitsteilung als ein „Wir“ der Berufsrolleninhaber positioniert und welches Selbstbewusstsein man im Wissen über die gesellschaftliche Relevanz des eigenen Tuns als Einzelperson entwickelt, dass man sich auf seine Kolleginnen und Kollegen im Konfliktfall verlassen kann, dass es einen Ehrenkodex gibt, der nicht immer wieder neu ausgehandelt werden muss – das und vieles andere mehr hängt maßgeblich von der sozialen Verankerung des Berufs ab. Die Klärung dieser sozialen Verankerung wiederum wirft die Frage nach der Systemzugehörigkeit der jeweiligen beruflichen Praxis auf. Stellt die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung ein eigenes System dar oder ist sie ein bloßes Anhängsel anderer Funktionssysteme? Aus der Sicht der komparativen pädagogischen Berufsforschung gibt es zwei Antworten, deren Ausführung an dieser Stelle offen bleiben muss, weil diese von der weiteren historischen Entwicklung abhängen wird. Die erste Variante: Entweder markiert die Erwachsenenbildung/Weiterbildung – wie die Schule, die Elementarbildung und die Altersbildung – ein eigenständiges Subsegment im sich formierenden pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens oder es trifft die zweite Variante zu: Dann würde die Erwachsenenbildung ein organisiertes Handlungsfeld bilden, mit dem andere große Funktionssysteme (Wissenschaft, Religion, Wirtschaft) ihre System-Umwelt-Relation gestalten und spezifische Handlungsprobleme bearbeiten. *Die notorische Unentschiedenheit in dieser zentralen*

Frage (Nittel 2017) stellt eine strategisch wichtige Begrenzung in den gegenwärtigen Versuchen der Professionalisierung dar, weil sie mit großer Beharrlichkeit die Konstitution einer homogenen Berufskultur, die Ausbuchstabierung einer beruflichen Identität verhindert und in jeder Hinsicht Orientierungsprobleme verursacht. Wie ist das zu erklären?

An dieser Stelle richten wir den Blick einzig und allein auf die institutionelle Erwachsenenbildung, somit auf die organisierte Bildung des Erwachsenen im Kontext der formalen und non-formalen Bildung. Das informelle Lernen wird völlig ausgeblendet. Wenn man die Systemzugehörigkeit vom Standpunkt der großen Funktionssysteme aufrollt, so drängt sich unweigerlich der Befund einer Entgrenzung und einer dezentralen Verankerung der Erwachsenenbildung ohne eigentliches Zentrum auf. Das organisierte Lernen des Erwachsenen findet nicht nur in expliziten, sondern auch in impliziten Bildungseinrichtungen statt. Organisierte Erwachsenenbildung ist also nicht nur in den mit einem ausdrücklichen pädagogischen Mandat ausgestatteten Institutionen, sondern auch in privatwirtschaftlichen Unternehmen, Kirchen, Kliniken, Krankenkassen und in politischen Organisationen zu beobachten. So verfügt die professionell betreute und didaktisch flankierte Wissensvermittlung an Erwachsene in Form von Weiterbildungsabteilungen großer Firmen oder in Gestalt institutionalisierter Ablauf- und Erwartungsmuster bei Entwicklungsprogrammen von Führungskräften (Wrogemann 2010; Kipper 2014) gleichsam auch über Dependancen im Wirtschaftssystem. Das belegen nicht zuletzt die exorbitanten finanziellen Ausgaben, die von den privatwirtschaftlichen Firmen für Aktivitäten der betrieblichen Bildung mobilisiert werden. Wenn von hauptberuflich tätigen Pädagogen in der Wirtschaft und über deren Chancen und Grenzen, pädagogische Rationalität in ein nicht pädagogisch strukturiertes Feld zu importieren, gesprochen wird, so sind damit Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen gemeint (Nittel und Marotzki 1997). Was für die Wirtschaft gilt, gilt auch für die Religion. Auch hier sind die Grenzen fließend, und zwar nicht nur wegen des riesigen Bereichs der gemeindepädagogischen Aktivitäten, sondern auch aufgrund der einschlägigen Träger der konfessionell gebundenen jüdischen, katholischen oder evangelischen Erwachsenenbildung, welche Akademien, Tagungsstätten und/oder Bildungswerke sowie andere Einrichtungen unterhalten. Kaum wirklich ernst genommen wird der Umstand, dass die Erwachsenenbildung auch stark im militärischen Sicherheitssystem verankert ist, wie man anhand von Führungsakademien, Schulungszentren für Unteroffiziere, vom Militär finanzierten Universitäten und speziellen Organisationseinheiten mit einem ausgewiesenen Bildungszweck („Ausbildungskompanien“) zeigen könnte. Jede Sequenz im Karrierefahrplan einer Soldatin beziehungsweise eines Soldaten oder einer Offizierin beziehungsweise eines Offiziers ist unweigerlich

an den obligatorischen Besuch von Lehrgängen gebunden. Der Ausdruck „die Bundeswehr ist die Schule der Nation“ gewinnt durch die Ubiquität von Erwachsenenbildung eine ganz neue Bedeutung. Gesundheitsschulen, medizinische Aufklärungskampagnen, Beratungsangebote für Personen mit großen gesundheitlichen Risiken sowie die empirisch nachweisbaren erzieherischen Anteile im Handeln der Ärzteschaft (Detka 2013; Schütze 2013, Nittel et al. 2016) offenbaren, dass auch im Gesundheitssystem diverse Überschneidungszonen zur Erwachsenenbildung existieren. Hier wird „Aufklärung“ (etwa über die Gefahren des Rauchens oder über Risiken am Arbeitsplatz) noch im klassischen Sinne etwa durch Vorträge betrieben, wobei sich hier auch immer mehr Stilelemente einer neuen Lernkultur durchsetzen. Erwachsenenpädagogische Berufsarbeit weist – ohne dass hier immer die für uns einschlägige Semantik benutzt wird – zudem starke Bezüge zum politischen System auf, und zwar unter anderem unter dem Dach einschlägig bekannter Stiftungen der großen Parteien, die an sich schon einen Bildungsauftrag haben und die diesen Auftrag unter Wahrung einer gewissen Unabhängigkeit in Akademien oder anderen Tagungsstätten umsetzen. Eine strukturelle Koppelung zwischen der pädagogisch flankierten Arbeit mit Erwachsenen und dem Wissenschaftssystem kommt allein schon dadurch zustande, dass die Universitäten ihren Erziehungsanspruch gegenüber den Studierenden offen oder verdeckt kommunizieren. Das macht Universitäten aber noch lange nicht zu Stätten der Weiterbildung. Operativ tätig sind Vertreter der Weiterbildung in eigenständig agierenden Abteilungen für wissenschaftliche Weiterbildung an den Fachhochschulen und Universitäten, die sowohl für das eigene Personal als auch für externe Zielgruppen eine intensive Popularisierung des wissenschaftlichen Wissens betreiben. In makro- und mikrodidaktischen Berufsrollen sind Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen last, but not least selbstverständlich auch in Organisationen des wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssystems unterwegs, etwa in Bildungswerken der Wohlfahrtseinrichtungen, Behörden und auf dem Feld der fachlichen Fortbildung. Der prominente Bereich der Volkshochschulen ist ebenfalls diesem Komplex zuzuordnen.

Organisierte Erwachsenenbildung ist vor dem Hintergrund des eben skizzierten Szenarios organisationstheoretisch betrachtet extrem weit ausdifferenziert, was unweigerlich eine gewisse Indifferenz bei den Systemreferenzen zur Folge hat. In der Tat scheinen die Begriffe „zerstreute Bildung“ oder „parzelliertes Feld“ durchaus zutreffend zu sein. Es dürfte relativ unwahrscheinlich sein, dass unter den Bedingungen einer solch hochgradig ausdiversifizierten Erwachsenenbildung das hier agierende Personal zu einer sozialen Einheit assoziierbar ist und einen Nukleus findet, um den herum eine gemeinsam geteilte berufliche

Identität im Sinne einer unhinterfragten Normalitätsunterstellung gruppiert werden könnte. Die Praktikerin beziehungsweise der Praktiker der militärischen Weiterbildung definiert sich nicht über das Attribut Erwachsenenbildung, sondern über die Zugehörigkeit zur Bundeswehr. Ähnlich verhält es sich mit Blick auf die Mitarbeiterin beziehungsweise den Mitarbeiter von VW-Coaching, die beziehungsweise der sich weniger als Angehörige beziehungsweise Angehöriger einer betrieblichen Weiterbildungsabteilung versteht, sondern als Teil eines Weltkonzerns. Dabei ist es keineswegs ausgeschlossen, dass – genau betrachtet – die Erwachsenenbildnerin beziehungsweise der Erwachsenenbildner bei der Bundeswehr in ihrem beziehungsweise seinem beruflichen Habitus sehr wohl Ähnlichkeiten zu ihrer beziehungsweise seiner Kollegin oder ihrer beziehungsweise seinem Kollegen bei VW-Coaching hat. Diese unkonventionellen Überlegungen offenbaren, dass der Professionalisierungsdiskurs in der Erwachsenenbildung aufgrund der selektiven Perspektive mancher Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler eine starke Schieflage hat. Wie legitimieren die Verfechter einer Verberuflichung der Erwachsenenbildung die Abstufungen in ihren eigenen Relevanzsetzungen, dass sie in aller erster Linie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der öffentlich finanzierten beruflichen Bildung und die der Volkshochschulen als Kandidatinnen und Kandidaten einer Professionalisierung im Visier haben, die freiberuflichen Trainerinnen und Trainer in der betrieblichen Weiterbildung oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Personalentwicklung weniger als „richtige“ Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen attribuieren. Faktisch betreiben Freiberuflerinnen und Freiberufler ja schließlich auch Weiterbildung – nur eben unter Maßgabe einer möglicherweise anderen Ideologie und einer alternativen Milieuorientierung.

Wie soll sich, so lautet die zentrale Frage, unter der Bedingung der eben skizzierten Heterogenität ein an der Zivilgesellschaft orientierter beruflicher Korpsgeist über die Grenzen der einzelnen Funktionssysteme hinweg entwickeln? Wie kann unter Maßgabe dieser Vielfalt ein Commitment in der Verfügung eines auf Weiterbildung und Erwachsenenbildung bezogenes berufliches Mandat entstehen, das Kollegialität und wechselseitige Loyalität zu stiften vermag? Das hier entfaltete Problemszenario erweist sich als schier unauflösbar: Während die Funktionssysteme in der organisierten Bildung der Erwachsenen ein Mittel zur Erzielung ihrer systembezogenen Zwecke sehen, reklamieren die im jeweiligen Kontext agierenden Weiterbildungspraktikerinnen und -praktiker Bildung als Selbstzweck. Die Auflösung der Frage, wer in diesem Wettstreit um die angemessene Definition von Rationalität Sieger ist, dürfte durch die Hausherren des jeweiligen Systems erfolgen – und das sind in der Regel keine Pädagoginnen und Pädagogen.

Weniger hemmend würde die eben skizzierte Professionalisierungsbarriere unter Maßgabe der zweiten Option zu Buche schlagen. Die Weiterbildung und Erwachsenenbildung könnte ebenso gut aus den Fesseln der Funktionssysteme gelöst werden. Alternativ zu dem eben skizzierten Systemzuschnitt könnte die Erwachsenenbildung als Teil eines eigenständigen Funktionssystems verstanden werden, das sowohl das Erziehungs- als auch das Bildungswesen in seiner traditionellen Form inkludiert. Diese neue Sicht hat sich aber weder in den Einrichtungen noch bei den dort tätigen Praktikern als ein konsensfähiges Element in den beruflichen Selbstbeschreibungen etablieren können. Das sich im Stadium nascendi befindliche pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens (Nittel 2017) reicht von der pränatalen Beratung bis hin zur professionellen Begleitung von verstorbenen Angehörigen, also bis zur sozialpädagogischen Seniorenarbeit. Das hier in den Blick genommene System schmiegt sich insofern an das Gesellschaftssystem an, als es das Formprinzip der funktionalen Differenzierung kopiert und alle Segmente – die Elementarpädagogik, die Schule, die Sozialpädagogik, die Erwachsenenbildung und die Hochschulbildung – auf ein und dieselbe Stufe stellt. Diese Egalisierung ist dem Umstand geschuldet, dass jedes der Segmente beim Aufbau, der Veränderung und der Restitution von Identitätsformationen im Medium von Erziehung und Bildung eine existenziell wichtige Rolle zu spielen vermag und die Schule ihre Rolle als Zentrum eingebüßt hat. Das sich allmählich formierende pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens wird in Anlehnung an Dieter Lenzen (Lenzen 1997) als Ort einer arbeitsteiligen und zielgerichteten Gestaltung der Humanontogenese begriffen. Unter Beteiligung von Organisationen und pädagogischen Praktikern sowie unter Mobilisierung bestimmter Kernaktivitäten und Technologien leistet die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese einen Beitrag zum Aufbau, Erhalt und zur Veränderung von Identitätsformationen, und zwar unter der Maßgabe einer auf Erziehung, Bildung, Hilfe, Entwicklung und/oder Förderung ausgerichteten – und damit pädagogisch codierten – Zielperspektive. Angehörige der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen verrichten an „pädagogisch Andere“ (Kinder, Jugendliche, Schülerinnen und Schüler, Studierende, Auszubildende, Klientinnen und Klienten, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Hilfesuchende, Nutzerinnen und Nutzer usw.) adressierte Dienstleistungen der Bildung und der Erziehung in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren und die über fachgebundene Technologien und pädagogische Kernaktivitäten verfügen. Die Leistung des Systems erstreckt sich auf die Herstellung und Bewahrung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft über die gesamte Lebensspanne. Dabei findet gesamtgesellschaftlich ein Abgleich in der beschleunigten Entwicklung der gesellschaftlichen

Funktionssysteme und sozialer Milieus einerseits und der biografischen Erfahrung- und Wissensaufschichtung andererseits statt.

Unter Maßgabe der zugrunde liegenden Fragestellung besteht die hier fokussierte Professionalisierungsbarriere in aller erste Linie in der Unentschiedenheit, wie und wo Weiterbildung/Erwachsenenbildung denn nun eigentlich systemspezifisch verankert ist: entweder an den Rändern der großen Funktionssysteme oder im Kernbereich des eben kursorisch definierten pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Mit Blick auf die anderen pädagogischen Berufskulturen überformt Konkurrenz und Abgrenzung, aber eben nicht Konsens, an der arbeitsteiligen Konstruktion von Identitätsformationen über die Lebensspanne beteiligt zu sein, das berufliche Selbstverständnis. Das damit verbundene Phänomen der Orientierungslosigkeit bzw. einer nicht greifbaren Verankerung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bietet aus unserer Sicht zumindest eine Teilerklärung für das chronische Problem bei der kollektiven und individuellen Formierung einer belastbaren Berufsidealität.

3.2 Fehlende Abstimmung zwischen den Prozessebenen einer kollektiven Professionalisierung

Ganz grundsätzlich betrachtet ist Professionalisierung auf einen gewissen Gleichklang und Synergieeffekte zwischen den Prozessebenen „Akademisierung, Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verberuflichung“ angewiesen. Nun lassen sich die verschiedenen Ebenen auf fördernde und hemmende Potenziale hin absuchen, was hier nur sehr oberflächlich geschehen kann, um die Dynamik oder die Beharrungskräfte in den jeweiligen Prozessen einzuschätzen. Dabei stellt sich heraus, dass im Falle der Erwachsenenbildung, insbesondere von der Baustelle der Verberuflichung, ein starker Verzögerungseffekt ausgeht.

Mit Blick auf die Akademisierung und Verwissenschaftlichung steht die Erwachsenenbildung – die hoch entwickelte Klagekultur der akademischen Kollegenschaft in Rechnung stellend – verhältnismäßig gut da. Die deutschen Universitäten bilden trotz Umstellung auf die neuen Formate Bachelor und Master nach wie vor Expertinnen und Experten auf dem Gebiet aus; es gibt zahlreiche Professuren, sodass wir hier in Deutschland eine Situation haben, die keineswegs selbstverständlich ist in Europa. Es existieren universitäre und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen und die Publikationshäufigkeit übersteigt die Rezeptionsmöglichkeiten von interessierten Protagonistinnen und Protagonisten aus der

Praxis bei weitem. Des Weiteren haben sich universitäre Zusatzausbildungen wie z. B. in Magdeburg und Kaiserslautern etabliert und der Bedarf nach Expertinnen und Experten vom Schlage der beziehungsweise des wissenschaftlich ausgebildeten (Weiterbildungs-) Praktikerin beziehungsweise Praktikers scheint – stellt man die offiziellen Arbeitslosenstatistiken in Rechnung – nach wie vor hoch zu sein. Getrübt wird diese Tendenz der Akademisierung und Verwissenschaftlichung in Teilen der Berufskultur durch einen verdeckten antiwissenschaftlichen Affekt, der sich in unterkomplexen Theorie-Praxis-Konstruktionen mit technokratischer Ausrichtung und einer gewissen Lustlosigkeit bei der Lektüre wissenschaftlicher Texte ausdrückt. Andererseits gibt es aber auch eine beachtliche Zahl von Praktikerinnen und Praktikern, die durch eigene Publikationen am wissenschaftlichen Diskurs aktiv teilnehmen.

Wie sieht es auf der Ebene der Institutionalisierung aus? Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung ist gesamtgesellschaftlich betrachtet maßgeblich durch die Transformation von informeller Bildung in der Lebenspraxis in Maßnahmen der formalen und non-formalen Weiterbildung gekennzeichnet. Die Weiterbildungsbeteiligung ist stabil, sie steigt nur sehr langsam und es gibt trotz ständiger Skandalisierungsbestrebungen keine ernst zu nehmenden Anzeichen, dass der Weiterbildungsmarkt eine arge Rezession zu befürchten hätte. Während im Bereich der Träger der beruflichen Bildung durchaus Insolvenzen zu verbuchen sind, ist die Lage in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung, wenn man die notorische Unterfinanzierung des Bildungsbereichs generell in Rechnung stellt, nach wie vor stabil. Von der Schließung ganzer Volkshochschulen ist jedenfalls höchst selten die Rede. Die Verrechtlichung ist jener Prozessmechanismus mit dem größten Trägheitsfaktor. Es gibt einerseits in den deutschen Bundesländern verschiedene Bildungsurlaubsgesetze, die allerdings recht sparsam genutzt werden, sowie andererseits diverse weitere Gesetze, die die Beteiligung an beruflicher Bildung regeln. Auf nur wenig öffentliche Resonanz ist die an dieser Stelle sehr positiv eingeschätzte Tendenz gestoßen, das Recht auf Weiterbildung auch in Tarifverträge zu integrieren und überhaupt die Verteilung der Bildungszeit im Lebenslauf zu verändern. Vereinzelt sind von Initiativen in Richtung eines bundesweiten Weiterbildungsgesetzes die Rede, aber diese haben nur wenig Aussicht auf Erfolg. Ein in naher Zukunft realisierbarer Quantensprung der Verrechtlichung der Weiterbildung wie in den 1970er Jahren, als in vielen Bundesländern Weiterbildungsgesetze auf den Weg gebracht wurden, steht jedenfalls nicht unmittelbar bevor.

Zu registrieren ist – so könnte man die Situation pointiert bilanzieren – eine gewisse Konvergenz zwischen einem relativ stabilen Zustand der Akademisierung sowie der Verwissenschaftlichung (Fortbildungen, autodidaktische Aneignung

von wissenschaftlichem Wissen, Planung und Durchführung von wissenschaftlichen Untersuchungen) einerseits und einem verlässlichen, aber nur schwer veränderbaren Stand der Verberuflichung auf mittlerem Niveau andererseits. Im Kontrast dazu kann der Zustand der Verberuflichung als desolat bezeichnet werden. Das wiederum trägt dazu bei, dass die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine „bleierne Zeit“ des Stillstandes erleben muss: Es geht weder deutlich voran, noch können signifikante Rückschritte konstatiert werden. Die Ebene der Verberuflichung muss als Sorgenkind im Prozess der kollektiven Professionalisierung betrachtet werden. Im Gegensatz zu den meisten anderen sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen hat die Erwachsenenbildung keinen Berufsverband vorzuweisen, also kein explizit adressierbares kollektives Subjekt der Verberuflichung in Stellung bringen können. Es existiert keine formale Organisation mit dem Mandat, für Teile oder die ganze soziale Welt der Weiterbildungspraktikerin beziehungsweise des Weiterbildungspraktikers zu sprechen. Auch ist aufgrund des eher geringen Organisationsgrades unklar, welche der beiden infrage kommenden Gewerkschaften (die GEW oder VERDI) die Belange und die vitalen Interessen der Mehrheit der im Feld der Weiterbildung tätigen Personen mehrheitlich vertritt. Fraglich ist, ob Erwachsenenbildung überhaupt als akademischer Beruf gelten kann. Es wird schon seit vielen Jahrzehnten über die Chancen und Grenzen der Verberuflichung im Feld der Weiterbildung/Erwachsenenbildung debattiert und die Adressierung erfolgt eigentlich immer nur trägerbezogen (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Volkshochschulen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der kirchlichen Erwachsenenbildung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beruflichen Weiterbildung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchen), ohne dass darüber Klarheit besteht, welche soziale Einheit das berufskulturelle Ganze repräsentiert. Funktionale Äquivalente, die diese Lücke der Vergemeinschaftung und der Assoziierung in einem Interessensverband kompensieren können (wie etwa die Ausbildung von Netzwerken), scheinen nicht in Sicht zu sein. Die immer wieder artikulierte Klage über das unvollendete Projekt der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung (Faulstich 1996) geht ins Leere, wenn das eigentliche Subjekt der Professionalisierung die bildungspolitische Bühne noch gar nicht betreten hat. Die bisherigen Verberuflichungstendenzen können in der Tat weniger auf das kollektive Handeln der Berufsgruppe selbst zurückgeführt werden als vielmehr auf externe Faktoren wie die Entwicklung neuer Studiengänge oder der politische Wille von Parteien, die sonst gewöhnlich konkurrieren. Das Fehlen eines kollektiven Subjekts der Professionalisierung scheint durch einen übereifrigen akademischen Diskurs kompensiert zu werden, der mehr oder weniger um sich selbst kreist und keinen wirklichen Abnehmer hat.

Da kein geschütztes Berufsbild existiert, kann sich auch nur schwer oder überhaupt nicht ein über die Grenzen der Organisationen wirksames Wir-Gefühl formieren. Während Berufe wie die Sozialarbeit oder der Lehrerberuf im Alltagswissen durch entsprechende Plausibilitätsstrukturen fest verankert sind, werden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im öffentlichen Bewusstsein kaum wahrgenommen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass in der medialen Öffentlichkeit weder prominente Figuren mit einer Vorbildfunktion noch Individuen in Erscheinung treten, die durch ihre Lebensleistungen das Leistungsethos der Berufskultur als ganzen repräsentieren können. So wissen wir, dass Prinzessin Diana Erzieherin war, dass viele prominente Schriftstellerinnen und Schriftsteller (wie Walter Kempowski) früher als Lehrerin beziehungsweise Lehrer gearbeitet haben, ja, dass sogar dieser oder jener bekannte Fußballtrainer früher ebenfalls Lehrer war, aber wir kennen niemanden aus der Erwachsenenbildung mit einem ähnlichen Zuschnitt. Personen gewinnen Prominenz, wenn sie die Weiterbildung verlassen (wie Hilmar Hoffmann oder Bernhard Vogel), aber nicht, wenn sie dort bleiben. Diese unscheinbaren Hinweise im Stile von Anekdoten stellen in verdichteter Form verlässliche Indikatoren eines desolaten Zustandes der Verberuflichung dar.

Von einer kollektiven Professionalisierung kann man nur dann sprechen, wenn die fünf Prozessmechanismen der Verrechtlichung, Verwissenschaftlichung, Akademisierung, Verberuflichung und Institutionalisierung so miteinander interagieren, dass die dadurch ausgelöste Dynamik Merkmale einer sozialen Bewegung annehmen, wenn das Anliegen der jeweiligen Berufskultur auch in der Öffentlichkeit Gehör findet, prominente Bündnispartner gewonnen werden und die Gesellschaft eine gewisse Bereitschaft signalisiert, den jeweiligen zentralen Wert – in diesem Fall: die Bildung des Erwachsenen – in den Verantwortungsbereich und die Obhut der jeweiligen Berufskultur zu legen. Das paradoxe ist, dass sich diese Berufskultur mit einer eigenen Stimme nicht zu artikulieren vermag und Stellvertreter für sie die Stimme erheben.

3.3 Die Spannung zwischen weitem Mandat und enger Lizenz

Das berufliche Mandat bezeichnet den durch die Gesellschaft ratifizierten beruflichen Auftrag, eine wichtige Leistung für das Gemeinwesen zu erfüllen; die Lizenz tangiert die gesellschaftlich ausgehandelte Erlaubnis, im Beruf dieses tun zu dürfen und jenes nicht und dafür eine bestimmtes Machtpotenzial zu mobilisieren.

Das damit verbundene theoretische Konzept stammt von Hughes (Hughes 1994, S. 25), der Folgendes anmerkt:

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

Das berufliche Mandat und die berufliche Lizenz bilden die Basis für die moralische Arbeitsteilung innerhalb einer Gesellschaft, also die implizite Entscheidungsgrundlage, um manche Berufe als höherwertig und andere als niedrig einzustufen. Der gesellschaftliche Auftrag (das Mandat) und die gesellschaftliche Erlaubnis (die Lizenz) von pädagogischen und nicht-pädagogischen Berufen dürfen nach Hughes nicht als feste Größen, sondern sollten als sich ständig veränderbare kulturelle Konstrukte verstanden werden. Konstitutiv für das Verhältnis von Mandat und Lizenz in der Erwachsenenbildung ist ein eklatantes Spannungsverhältnis, das aus einer eher unterkomplexen Perspektive auch als Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit verhandelt wird.

Die Breite des Mandats ist in Bezug auf die Erwachsenenbildung leicht zu erklären: So geht es in dem Mandat keineswegs darum, organisierte Bildung für Erwachsene als bloße Verwaltungsdienstleistung vorzuhalten, und zwar im Sinne der Erfüllung bestimmter gesetzlicher Vorgaben, also Kurse und andere Veranstaltungen anzubieten und diese durchzuführen. Vielmehr geht es in der Regel immer auch um die Erfüllung weiterer absolut moralischer Zwecke wie etwa – im Falle der Gesundheitsbildung – um die Vermittlung eines ökologischen Bewusstseins oder den Aufbau einer gesunderen Lebensführung. Die Mitarbeiter in der politischen Bildung verstehen ihr Mandat darin, zur nachhaltigen Veränderung des politischen Bewusstseins im Kontext einer konsequent demokratischen Erziehung beizutragen. Die Kursleiterin beziehungsweise der Kursleiter einer Sprachschule und der Träger dieser Einrichtung unterwerfen sich dem Mandat, nicht nur Hilfen beim Erlernen einer Fremdsprache zu geben,

sondern dabei auch interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und die internationale Verständigung zu forcieren. Seinen Fluchtpunkt finden die partikularen Mandate in der Erwachsenenbildung im Topos der Bildung als eine spezifische Qualität im Verhältnis zwischen Subjekt und Welt und eine damit verbundene Urteilskraft. Das Mandat kann juristisch kodifiziert werden, etwa in Weiterbildungsgesetzen; es kann aber ebenso gut in Konzeptpapieren oder Leitbildern festgehalten werden. Keinesfalls auszuschließen, sondern wahrscheinlich ist, dass einzelne Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen ihr Mandat vor dem Hintergrund ihrer Biografie höchst individuell auslegen und definieren.

Die Lizenz, die Erlaubnis Dinge zu tun, die andere nicht tun dürfen, hat im Vergleich zum Mandat einen viel kleineren Zuschnitt. Die keineswegs per se mit einer pädagogischen Ausbildung und einem akademischen Zertifikat verbundene Lizenz in der Erwachsenenbildung überträgt den Praktikerinnen und Praktikern eine Machtbasis, Unterrichtsabläufe zu steuern, in kommunikative Prozesse einzugreifen und Diskussionen in Kursen oder Seminaren als Verfahrenswalter zu leiten oder makrodidaktische Aktivitäten (Managen, Planen, Verwalten) auszuführen. Die Lizenz erstreckt sich aber auch auf die Erlaubnis, Diagnosen über das Kompetenzprofil der Klientel zu erstellen, den objektiven Lernbedarf zu bestimmen und aus dem Reservoir der pädagogischen Kernaktivitäten (Unterrichten, Beraten, Begleiten, Organisieren, Sanktionieren) die für die jeweilige pädagogische Situation notwendige Mischung auszuwählen. Mit der Lizenz ist – wie subtil auch immer – immer der Besitz von schuldhaftem Wissen verbunden: So kennen Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen nicht nur die Stärken, sondern in der Regel auch die Schwächen ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer, insbesondere dann, wenn sie eine längere Interaktionsgeschichte mit ihnen teilen. Sie sind nicht nur die Experten in der Vermittlung von Kompetenzen, sondern auch in der Sondierung von Kompetenzdefiziten. Die von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen ausgesprochenen negativen Sanktionen sind eher indirekt und werden subtil in Anschlag gebracht; sie haben einen moderaten Charakter, was vor allem auf Veranstaltungen zutrifft, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer freiwillig erscheinen. Anders ausgerichtet ist die Lizenz bei Pädagoginnen und Pädagogen, die für Veranstaltungen verantwortlich sind, in denen die Rekrutierungsbedingungen durch strikte Verbindlichkeit gekennzeichnet sind und in denen Disziplinprobleme oder das Wegbleiben von der Maßnahme negative Folgen für die Teilnehmer nach sich ziehen. In solchen Fällen hat die Erwachsenenpädagogin beziehungsweise der Erwachsenenpädagoge durchaus die Erlaubnis, an der Formulierung schmerzhafter Sanktionen beteiligt zu sein, wie etwa das Aussetzen bestimmter Sozialleistungen.

Im Verhältnis zum eher breit aufgestellten Mandat ist die Lizenz in der Erwachsenenbildung eher schmal ausgelegt. Im Wesentlichen darf er nur das, was andere Erwachsene ihm auf gleicher Augenhöhe zubilligen. Genau umgekehrt verhält es sich beim Beruf des Feuerwehrmannes: Der hat eine eher begrenztes Mandat (das Löschen von Feuer), er verfügt dem gegenüber über die breite Lizenz, neben dem Löschen von Bränden auch noch Wasserschäden beheben zu dürfen, Katzen von Bäumen zu holen und auf Volksfesten für die Kinderbetreuung sorgen zu dürfen. Berufe, die eine ähnliche Relation zwischen Mandat und Lizenz wie beim Feuerwehrmann haben, scheinen in der Gesellschaft ein deutlich höheres Ansehen zu haben als im umgekehrten Fall. Berufe wie der der Erwachsenenpädagogin beziehungsweise des Erwachsenenpädagogen mit einem weiten Mandat stehen immer in der Gefahr, nicht dem gerecht zu werden, was ihr eigentliches Mandat vorsieht. In der Erwachsenenbildung produziert das Verhältnis von weitem Mandat und enger Lizenz die Gefahr, hinter den eigenen Ansprüchen her zu laufen, die Theorie-Praxis-Spannung nicht wirklich befriedigend auflösen zu können. Faktisch vermag der Erwachsenenpädagoge nur auf die Sphäre des Lehrens – die Vermittlung – unmittelbar einwirken können, zur Zone des faktischen Lernens – die Aneignung – allerdings keinen wirklichen Zutritt zu haben. Vom Standpunkt des Common Sense bräuchte der Erwachsenenpädagoge, um eine effektive Erfüllung des Mandats erreichen zu können, auch eine auf die Aneignungs- und nicht nur auf die Vermittlungsseite bezogene Gestaltungsmacht. Diese ist sach- und interaktionslogisch nicht möglich. Die Spannung von Mandat und Lizenz darf allerdings nicht unter einer normativen Perspektive als „negativ“ oder „schädlich“ verbucht, sondern muss auch als strukturell angelegtes Element im Arbeitsbündnis zwischen der Zielgruppe und den Pädagoginnen und Pädagogen begriffen werden, das den Erstgenannten erst die Bedingung für die Möglichkeit eines Höchstmaßes an Autonomie verschafft. Die beharrende Kraft entfaltet die Diskrepanz zwischen Mandat und Lizenz nicht deshalb, weil diese Diskrepanz existiert, sondern einzig und allein deshalb, weil die Berufskultur die damit verbundene Komplexität in einseitiger Weise reduziert: Es geht eben nicht nur um die bloße Spannung von programmatischem Anspruch und rauer Bildungsrealität. In Wirklichkeit müsste es um die systematische Thematisierung und Bearbeitung multipler Widersprüchlichkeiten gehen: Warum blendet die Berufskultur in ihren Diskursarenen die Macht systematisch aus, obwohl pädagogische Arbeit per se von Macht überformt wird? Warum attestieren Organisationen der Weiterbildung Personen eine Lizenz in der Erwachsenenbildung, die auf der Basis einer nicht vorhandenen fachlichen Ausbildung eigentlich gar keine Lizenz besitzen dürften (wie dies bei sogenannten Seiteneinsteigern die Regel ist)? Warum forciert die

Berufspraxis die einseitig strategische Ausdehnung des Mandats, aufgrund der Aussicht an mehr finanzielle Projektmittel zu gelangen, obwohl die Akteure über die sichere Gewissheit verfügen, die bei der Bewilligung des Vorhabens formulierten Versprechungen nie und nimmer einlösen zu können? Wie kann die fortlaufende Ausbuchstabierung ambitionierter programmatischer Ansprüche in den Zielperspektiven der Weiterbildung einerseits und der Verzicht auf die Artikulation eines ebenso ambitionierten Leistungsethos im beruflichen Alltagshandeln andererseits existieren? Die ebenso schonungslose und umsichtige Reflexion der hier in den Blick genommenen Spannung zwischen Lizenz und Mandat wäre der erste Schritt, um die blockierende Wirkung dieses Mechanismus ansatzweise kontrollieren zu können.

Die Pädagogisierung von politischen Problemen hat letztlich dazu geführt, dass in den letzten 50 Jahren eine beständige Ausdehnung des beruflichen Mandats in allen Teilen der Erwachsenenbildung zu beobachten war. Genau dies hat dann aber fortlaufende Erwartungsenttäuschungen produziert, auf die dann mit einer erneuten Erweiterung des Mandats reagiert wurde. So kam ein *circulus vitiosus* zustande. Die Konsequenz ist, dass in aufgeklärten Teilen der Öffentlichkeit pädagogische Interventionen als im Kern nicht mehr seriös eingestuft werden, weil die Schere zwischen den selbst ermächtigten Mandaten und den Ressourcen zur Erzielung der Leistungen immer größer wurde. Gelungene Formen der Professionalisierung zeichnen sich dadurch aus, dass es der Berufskultur gelingt, die mögliche Veränderung des Mandats auch mit dem Erkämpfen von Zugeständnissen auf der Ebene von Geld, Personal und anderen Ressourcen – also auf der Ebene der Lizenz – zu verbinden. Um die These zu wiederholen: Die Spannung zwischen Mandat und Lizenz darf keineswegs *sui generis* als Hemmnis der Professionalisierung begriffen werden. Zu einen Hemmschuh avanciert diese Spannung erst dann, wenn mit ihr unreflektiert umgegangen wird und sie im Gestus der moralischen Klagerhetorik diskutiert wird. In manchen Feldern der Erwachsenenbildung sitzt das Problem insofern tiefer als die dort tätigen Praktikerinnen und Praktiker ihr Mandat noch nicht von der Lizenz unterscheiden können und das Schema – was ist mein Auftrag und was sind die Mittel und Potenziale, um ihn zu realisieren – als nicht wirklich orientierungsrelevant einstufen. Eine rationale Justierung dieses Verhältnisses von Mandat und Lizenz setzt Reflexivität und Distanz gegenüber den eigenen Postulaten voraus, aber genau das beschreibt eine Leerstelle sowohl in den Selbstbeschreibungen der Praxis als auch auf der Ebene des fachwissenschaftlichen Diskurses.

4 Wo geht die Reise hin? Professionalisierung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens!

Die Liste der Begrenzungen haben wir in diesem Beitrag bewusst kurz gehalten; an einer anderen Stelle sind weitere Limitierungen erörtert worden (Nittel und Dellori 2014). Wir haben uns in diesem Beitrag auf die drei folgenden Faktoren konzentriert: Die Unentschiedenheit in der Systemreferenz und das damit korrespondierende Phänomen einer extrem schwach ausgebauten kollektiv geteilten beruflichen Identität; die mangelnde Synchronisierung der Prozessmechanismen Verrechtlichung, Verwissenschaftlichung, Akademisierung, Verberuflichung und Institutionalisierung und die damit korrespondierende Leerstelle bei der Lokalisierung eines „kollektiven Subjekts“ eines den Namen Professionalisierung verdienenden Prozesses und das Missverhältnis von weitem Mandat und enger Lizenz, einschließlich der damit verbundenen Reflexionsprobleme. Zuvor wurde mit Verweis auf drei unbestrittene Autoritäten der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften von einer unkritischen Adaption des Konzepts „Profession“ gewarnt. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat in der Vergangenheit fast immer dazu geneigt, den Rat und die Inspiration der sogenannten Großen-kenner sehr ernst zu nehmen. Merkwürdigerweise ist dies in dem hier diskutierten Themenfeld ausgeblieben. Professionen in ihrer genuinen Bedeutung sind an die Existenz der bürgerlichen Kultur gebunden; von der sind aber nur Restbestände übrig. Mit dem Konzept Profession ist zudem die Neigung der Mystifizierung einer Ideologie verbunden, die mit der Wirklichkeit nichts gemein hat. Zudem wird mit diesem Modell auch eine elitäre Abschottung gegenüber anderen Berufen gefördert. Anders sieht es mit dem theoretischen Ansatz der sozialen Welt (Nittel 2011) und den Konzepten „Professionalisierung“ und „Professionalität“ aus, die unverzichtbare analytische und normative Anregungen für das tiefere Verständnis von pädagogischer Berufsarbeit liefern (Nittel 2001, 2009, 2013; Nittel und Dellori 2014; Nittel und Schütz 2015; Kemnitz und Nittel 2012). Der Autor dieses Beitrags hat in der Vergangenheit ebenfalls schwerpunktmäßig nach Potenzialen gesucht, die den Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung begünstigen (Nittel 2002, 2003, 2004a, b); das sollte auch weiterhin eine wichtige Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung sein. Darüber hinaus dürfen aber die hemmenden Faktoren oder gar regressiven Mechanismen in der Professionalisierung nicht ausgeblendet werden. Der Verzicht auf eine solche Untersuchungsrichtung käme einem Verzicht auf wissenschaftliche Seriosität gleich.

Aus der Sicht der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung (Nittel et al. 2014) drängt sich folgende, vielleicht ein wenig provokante, aber durchaus diskussionswürdige Lesart auf: Die sich nach wie vor stellende Herausforderung, erwachsenenpädagogische Arbeit zu professionalisieren, die materiellen Entschädigungschancen zu verbessern und die Autonomie der Praktiker zu erhöhen, kann aus dieser Perspektive nicht allein von „der“ Erwachsenenbildung angegangen und bewältigt werden – zumal unklar ist, welches kollektive Subjekt sich eigentlich hinter „der“ Erwachsenenbildung verbirgt. So wie auch die ganz großen Probleme unserer Zeit, so kann auch das mit Sicherheit weniger existenziell wichtige Problem der Professionalisierung von pädagogischer Berufsarbeit nur in einem Rahmen bearbeitet werden, der die Komplexität und die Sachlogik des Kernproblems wirklich ernst nimmt, dieses aufgreift und in intelligente Strategien überführt. Niemand käme auf die Idee, die Klimakatastrophe nur in einem Erdteil alleine in den Griff zu bekommen. Auch das weltweit dringliche Problem einer gerechteren Verteilung der materiellen Güter und Ressourcen kann nicht von einer Volkswirtschaft alleine, sondern nur im Verbund von Staaten mit ähnlicher wirtschaftlicher Potenz gelöst werden. Diese Beispiele mögen genau besehen nicht auf den pädagogischen Bereich übertragbar sein, sie zeigen jedoch die richtige Haltung auf, um erfolgsversprechende Strategien zu ventilieren. Separate und isolierte Versuche der Professionalisierung erscheinen nicht mehr zeitgemäß. Die sich abzeichnende Entwicklung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (Nittel et al. 2014) evoziert eine Professionalisierungsstrategie, welche die Tugend des über den eigenen Tellerrand Schauens konsequent beherzigt und die jeweiligen Kräfte und Ressourcen bündelt. Es wäre vermessen, der Berufsgruppe der Erwachsenenpädagogen exklusiv das Recht auf die berufliche Verwaltung des lebenslangen Lernens zuzubilligen. Letztlich können das Mandat und die Lizenz der Erwachsenenpädagogin beziehungsweise des Erwachsenenpädagogen nicht isoliert vom gesellschaftlichen Auftrag und der beruflichen Erlaubnis anderer pädagogischer Berufsgruppen bestimmt werden. Die über die Jahrzehnte gewachsene Arbeitsteilung zwischen den pädagogischen Berufsgruppen evoziert die Notwendigkeit, die abstrakte Tugend der Perspektivenverschränkung in praktischere Formen der berufskulturellen Solidarität zu überführen. Analog zu der Position von Durkheim (Durkheim 1999), der die Existenz intensiver und neuartiger Formen der Arbeitsteilung an die Wahrscheinlichkeit der Entstehung einer organischen Solidarität gebunden hat, käme es darauf an, die Steigerung der objektiven Verzahnung im Erziehungs- und Bildungswesen als Chance einer neuen Art von Vergemeinschaftung beim Schopfe zu greifen. Der Schritt erscheint überfällig, in einen intensiveren Austausch mit anderen Berufsgruppen zu treten, und zwar nicht – wie in der

Vergangenheit meist geschehen – im Modus der Konkurrenz, sondern in dem der Neugier auf das Verbindende und ähnlicher Ziele. Die funktionale Differenzierung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens macht aus analytischer Perspektive alle sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen gleich. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht die besseren Pädagoginnen beziehungsweise Pädagogen als Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen; Erzieherinnen und Erzieher verrichten im Vergleich zu Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen keine subalterne Arbeit, sondern sie dienen einer Praxis, die in der intentionalen Konstruktion und Veränderung von menschlichen Identitätsformationen einen gemeinsamen Fluchtpunkt hat. Die objektive Notwendigkeit zu einem solchen Schulterschluss ergibt sich aus der faktischen Arbeitsteilung der verschiedenen pädagogischen Berufskulturen im Zuge der Humanontogenese. Das Gesellschaftsmitglied verbringt circa 1760.000 h im Erziehungs- und Bildungswesen; jedes der Segmente hat an der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese einen Anteil. Die Ungewissheit im Hinblick auf die Beantwortung der Frage, wer von den Organisationen im Bildungs- und Erziehungswesen prospektiv den größten Einfluss auf die Konstitution einer Identitätsformation und die Umstellung vom Modus der Vorbereitung auf den der Begleitung hat, bestätigen die Maxime einer konsequenten Gleichbehandlung der sozialen Welten pädagogischer Berufsgruppen. Die funktionale Differenzierung der Teilsysteme ist die Bedingung und die Folge dieser Egalität im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens (Nittel 2017). Daraus leitet sich berufspolitisch das Postulat ab, nicht nur im beruflichen Alltagsgeschäft, sondern auch auf der Ebene der Professionalisierung zu kooperieren, und zwar im Sinne der Maxime „alleine sind wir schwach, aber im Verbund mit den anderen sind wir stark“. Weitere Tatbestände liefern zusätzliche Begründungen dafür, die Professionalisierungsstrategien nicht mehr separat, sondern im Verbund zu organisieren. So erfordert die generelle Intensivierung von Kooperationsbeziehungen zwischen den einzelnen Segmenten und das damit einhergehende Übergangsmanagement Formen der Kommunikation, die nicht ad hoc gestaltet werden können, sondern institutionalisierte Orte (gemeinsame Fallkonferenzen, Fortbildungen und Supervision usw.) verlangen (Schleifenbaum und Walther 2016). Auch zeichnet sich in solchen Feldern wie der Arbeit mit behinderten Menschen, Analphabeten und anderen Zielgruppen eine Hinwendung zur Multiprofessionalität, die Ausdehnung innovativer Grauzonen zwischen genuin sozial- und genuin erwachsenenpädagogischer Berufsarbeit ab. Die erwartbare flächendeckende Einführung der Ganztagsschule wird neue Verbindungen von Schulpädagogik und Sozialarbeit schaffen. So wie die Vorläufer der heutigen Kindermedizinerinnen und -mediziner oder Onkologinnen und Onkologen nicht für sich als Subdisziplin, also

separat einen Professionalisierungsschub erreichen konnten, sondern eben nur als Mitglieder der Gattung der Ärztinnen beziehungsweise Ärzte, so sind die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner zuerst einmal Pädagoginnen beziehungsweise Pädagogen, erst in zweiter Linie Vertreterinnen beziehungsweise Vertreter einer pädagogischen Provinz. Sie sind und bleiben somit auf Fortschritte im Prozess der kollektiven Professionalisierung der Pädagogik als solcher angewiesen. Fortschritte in der Verberuflichung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind folglich nur dann zu erwarten, wenn im gesamten pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens eine Aufwertung von pädagogischer Berufsarbeit stattfindet und belastbare Argumente für die Professionalisierungsbedürftigkeit auch in einer breiteren Öffentlichkeit diskutiert werden, wobei mit Sicherheit nur jene Begründungen tragfähig sind, die an den Common Sense anschlussfähig sind. Die Wissenschaft leistet dazu einen wichtigen Beitrag, aber sie sollte ihre Rolle dabei auch nicht überbewerten und sie sollte ein Bewusstsein ausbilden, dass sie auf ein kollektives Handlungssubjekt als Adressat und nicht nur auf die Repräsentanten von Organisationen angewiesen ist. Sollte es den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen mittel- und langfristig gelingen, die misstrauische Lauerstellung zu überwinden, die ihr Verhältnis zu den anderen Subdisziplinen momentan noch prägt, könnte sie in diesem anvisierten Prozess einer Professionalisierung auf breiter Front der pädagogischen Berufskulturen vielleicht eine Vorreiterrolle spielen und mit gutem Beispiel vorangehen.

Literatur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G., & Schütze, F. (Hrsg.). (2008). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Detka, C. (2013). Aneignungsprozesse bei Patienten aus Ärztesicht. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 491–499). Berlin: Springer.
- Durkheim, E. (1999). *Über soziale Arbeitsteilung: Studien über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Faulstich, P. (1996). Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In W. Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter: Situation – Selbstbild – Fremdbild* (S. 50–80). Weinheim: Juventa.
- Hughes, E. C. (1994). *On work, race, and the sociological imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kemnitz, H., & Nittel, D. (2012). Stichwort: Professionalität. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Bd. 3, S. 34 f.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kipper, J. (2014). *Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologien in Großunternehmen*. Berlin: epubli.
- Lenzen, D. (1997). Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 228–247). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1983). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Dunker & Humblot.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2001). Das Berufsfeld „Erwachsenenbildung“ im Wandel. In *Grundlagen der Weiterbildung (Handbuch)* (S. 450–480). Neuwied: Luchterhand.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. (2003). Pädagogisches Handeln von „Nichtpädagoginnen“. Rekonstruktion eines narrativen Interviews mit einem Protagonisten der beruflichen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 265–276.
- Nittel, D. (2004a). Die Veralltäglichung pädagogischen Wissens – Im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 342–357.
- Nittel, D. (2004b). Berufliche Selbstbeschreibungen und Biographie: Über die Kongruenz erwachsenenpädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung. In W. Bender (Hrsg.), *Lernen und Handeln – Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung* (S. 343–359). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Nittel, D. (2009). Die Erwachsenenbildner. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, & V. Ladenthin (im Auftrag der Görres Gesellschaft): *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Bd. II. Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (bearbeitet Fuhr, T. et al., S. 1227–1245). Paderborn: Schöningh.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger. Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik Nr. 57, Thema: Professionalität in der Pädagogik*, 2011, 40–60.
- Nittel, D. (2013). Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In B. Käpplinger, S. Robak, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und politische Verantwortung* (S. 111–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel D. (2017). Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In R. Arnold (Hrsg.), *Systemtheorie und Hermeneutik* (Band ist im Entstehen).
- Nittel, D., & Dellori, C. (2014). Die soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff, & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 457–499). Opladen: Budrich.

- Nittel, D., & Marotzki, W. (Hrsg.). (1997). *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft* (Unter Mitarbeit von Peter Alheit, Jochen Kade, Ulrike Nagel, Thomas Reim, Sylvia Kade et al., Herausgabe des Bandes mit Wilfried Marotzki). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Nittel, D., & Schütz, J. (2015). „Werde, der Du bist“ – Selbstwirksamkeitserwartungen und individuelle Professionalisierung von Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildnern. In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis, Entwicklungslinien, Herausforderungen* (S. 59–75). Opladen: Budrich.
- Nittel, D., & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS*, 2008(1), 124–145.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativen Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Juventa.
- Nittel, D., Schüssler, K., & Seifert, L.-C. (2016). Das pädagogische Handeln von Ärzten. Der Beitrag von Bildanalysen zur Annäherung an die Vermittlungs- und Beratungsarbeit einer nicht pädagogischen Berufsgruppe. In G. Burkart & M. Nikolaus (Hrsg.), *Die Welt anhalten. Von Bildern, Fotografie und Wissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1965). Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In R. König, & M. Tönnemann, (Hrsg.), *Probleme der Medizin: Bd. 3. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 10–57). Opladen: VS Verlag.
- Parsons, T. (1968a). Professions. In D. L. Sills (Hrsg.), *International encyclopedia of the social sciences* (Bd. 12, S. 536–546). New York: Macmillan.
- Parsons, T. (1968b). The professions and the social structure. *Social Forces*, 1939(17), 457–467.
- Schleifenbaum, D., & Walther, V. (2016). *Kooperation auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis wahrnimmt und gestaltet*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schröder, A. (2010). *Professionalisierungsprozesse zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Orientierung: Managerbiographien in den Bereichen Personalwesen und Produktentwicklung*. Opladen: Budrich.
- Schütze, F. (1988). Zur Relevanz kommunikativer Sozialforschung für die Supervision. In N. Lippenmeier (Hrsg.), *Beiträge zur Supervision* (Bd. 3, S. 262–370). Kassel: Gesamthochschule.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (2013). Alltägliche Kategorisierungs-, Typisierungs- und Klassifikationstätigkeit der Ärzte als gekürzte professionelle Erkenntnis- und Vermittlungszuwendung. In H. Herzbergd & A. Seltrecht (Hrsg.), *Der soziale Körper, Interdisziplinäre Zugänge zur Leiblichkeit* (S. 227–290). Opladen: Budrich.
- Schütze, G. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Budrich.

- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helpser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 41–69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tietgens, H. (1962a). Ausbildung für hauptberufliche Leiter und Mitarbeiter. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 456–461.
- Tietgens, H. (1962b). Warum hauptberufliche Mitarbeiter? *Volkshochschule im Westen*, 5, 255–258.
- Tietgens, H. (1973). Tätigkeitsfelder innerhalb der Erwachsenenbildung. In D. Pinkerneil (Hrsg.), *Alternativen. Die Berufsaussichten des Geisteswissenschaftlers außerhalb der Schule* (S. 139–152). Kronberg: Scriptor.
- Tietgens, H. (1976). Zum Berufsbild der Mitarbeiter an Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 99–107.
- Tietgens, H. (1985). Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 597–612.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Giesecke, et al. (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wrogemann, A. (2010). *Berufsbiografie – Karriere – Lernen: Eine qualitative Studie über die Lebensgeschichten von Führungskräften*. Univ. Diss., Frankfurt a. M.

Über den Autor



Prof. Dr. Dieter Nittel Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Theorie und Empirie des lebenslangen Lernens, Professions- und Organisationsforschung, Biografiethorie, pädagogische Gesundheitsforschung.

Das Personal in der Weiterbildung
Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und
Beschäftigungsrealität
Dobischat, R.; Elias, A.; Rosendahl, A. (Hrsg.)
2018, VII, 495 S. 31 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-17075-2