

Ortfrid Schäffer

Bildungsexperten der Praxis

Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung

1. Das Erscheinungsbild der Erwachsenenbildungspraxis

Aufklärung über die Alltagspraxis von Erwachsenenbildung gerät oft genug zu einem deprimierenden Geschäft. Kritisches Nachdenken läuft zu leicht auf den schmerzlichen Kontrast zwischen einer überhöhten Ansprüchlichkeit und den trivialen Alltäglichkeiten von Realierungsproblemen hinaus. Sucht man eine tragfähige Basis, so scheint sie für Erwachsenenbildung vorwiegend in ihren schlechten Ausgangsbedingungen auffindbar zu sein. So beruhen denn auch die meisten Qualifizierungskonzepte und Fortbildungsansätze nicht auf praxisfeldbezogenen Kompetenzen, die es für einen spezifischen Arbeitszusammenhang zu vermitteln gilt, sondern fußen auf der Analyse von Handlungsproblemen und Strukturschwächen. Vielfach gilt die Einsicht in das Problematische der Bildungsarbeit als Vorbedingung für die Entwicklung von Professionalität. Wer trotz kritischer Reflexion positive Einschätzungen aufrechterhält, wird leicht für naiv und ignorant gehalten. Offenbar zielt das geheime Curriculum pädagogischer Qualifizierung auf die Einsicht in die Grenzen und nicht in die Gestaltungsmöglichkeiten der Berufspraxis.

1.1 Kritik der pädagogischen Larmoyanz

Es wäre sicherlich ein Mißverständnis, wenn man die Tendenz zur Problematisierung allein auf die skeptische Weltanschauung sozialwissenschaftlich ausgebildeter Experten zurückführen sollte, auch wenn sie derartige Deutungen kräftig befördern. Nachdenklich stimmt viel eher, daß gerade »gestandene Praktiker« der Erwachsenenbildung weitaus besser in der Lage sind, engagiert und anschaulich das Problematische

ihrer Arbeit zu beschreiben als die vorhandenen Handlungsspielräume zu bestimmen oder die bereits entwickelten Kompetenzen und den spezifischen Wert ihrer Bildungsarbeit zu begründen.

Sollte es wirklich daran liegen, daß das Charakteristische und Mittelungswerte von Erwachsenenbildung in ihren Unzulänglichkeiten besteht? Oder liegt es nicht viel eher an einer allgemein verbreiteten Larmoyanz von Pädagogen, über die sich recht schnell billiger Konsens erzielen läßt? Erfahrungsaustausch erscheint dann um so erfolgreicher, je mehr »Probleme auf den Tisch« kommen. Nur wer die gleichen Probleme äußert, gehört offenbar dazu. So konturiert sich die soziale Identität einer Berufsgruppe und das Bild von Erwachsenenbildung über ein engagiert und angestrengt entwickeltes Mängelbewußtsein. Dessen Außenwirkungen erweisen sich indessen als fatal und eignen sich andererseits wiederum als Beleg für die skeptischen Vorannahmen. Ein derartiger Teufelskreis darf sich nicht weiter einschleifen, er ist bildungs- und berufspolitisch außerordentlich gefährlich. Daher sollte die Frage erlaubt sein, ob sich alle Veränderungen und Entwicklungen der Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten wirklich nur als Mängelkataloge diskutieren lassen. Der Verdacht darf geäußert werden, daß es in der Erwachsenenbildung offenbar verpönt ist,

- eigene Erfolge wahrzunehmen und nach außen sichtbar werden zu lassen
- eigene Kompetenzen zu erkennen, sie zu schätzen und sie von anderen anerkennen zu lassen
- die bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen nicht nur in ihrer Problematik zu verstehen, sondern sie als entwicklungsfähige Gestaltungsspielräume aufzufassen.

Aufklärung über die Alltagspraxis von Erwachsenenbildung erweist sich daher vor allem dann als kritisch, wenn sie sich pessimistischen Selbststilierungen verweigert und die implizit wirksamen Kommunikationsverbote in bezug auf positive Beschreibungen zu thematisieren vermag. Eine kritische Analyse von Bildungsarbeit hat daher nicht nur »Problematisches« aufzudecken, sondern gleichermaßen auch den Kontrast zwischen recht ansehnlicher und kompetent gestalteter Bildungspraxis und einem larmoyanten »styling« im Selbstbild der Zukunft herauszuarbeiten. Zu fragen ist hierbei allerdings, ob die bisher gewohnten Formen kritischer Praxisreflexion hierzu überhaupt in der Lage sind oder ob sie nicht vielmehr die Defizitorientierung der Situationsanalysen systematisch verstärken müssen.

*Siedent in: U. Gieseke u.a., Professionsanalyse und
Professionalisierung. Bad Heilbrunn
(Ulrich/Kord) 1988*

1.2 Zum Verhältnis von pädagogischer Identität und kritischem Denken

Eine Kritik pädagogischer Larmoyanz, durch die die Bildungspraxis in die Lage versetzt würde, sich ihre spezifischen Stärken, Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten verfügbar zu machen, ist bisher ungenügend und hat noch eine Reihe von Widerständen zu überwinden: -- Bei ambivalenten Problemlagen wird das Herausarbeiten positiver Anteile und optimistischer Deutungsmöglichkeiten von den unmittelbar Betroffenen im Regelfall nicht als solidarische Unterstützung erlebt, sondern als provozierender Zynismus, weil leicht der Eindruck von interessengeleiteter Schönfärberei entstehen kann.

-- Auch muß die subjektive Entlastungsfunktion von kritischen Bestandsaufnahmen berücksichtigt werden. Das Herausarbeiten »objektiver« Probleme ermöglicht eine Zurückweisung von Zuschreibungen auf die eigene Leistungsfähigkeit und macht erklärbar, weshalb trotz großen Einsatzes nur geringe Effekte erzielt werden können. Kritische Analysen sind zudem dazu geeignet, geringes Engagement und resignative Haltungen als situationsangemessen oder gar als politisch motivierte Verweigerung umzudeuten. Hingegen erhöht eine Betonung von Handlungsspielräumen, von bereits entwickelten Kompetenzen und von strukturellen Entwicklungsmöglichkeiten die Leistungserwartungen und rechnet Mißerfolg vorwiegend dem Handeln bzw. dem Nicht-Handeln von Praktikern zu.

-- Ein anderer Gesichtspunkt ist in methodologischen Fragen zu sehen. Hier gilt es zu bedenken, daß Praxisevaluation notwendigerweise normativ angelegt ist, so daß es präzipiell leichter fällt, Fehler (als Abweichungen von gesetzter Norm) zu verifizieren als positive Übereinstimmungen mit extern konzipierten Standards: Es gibt immer mehr Abweichungen als Übereinstimmungen. Der Nachweis von Erfolgen im Praxisfeld hängt daher in hohem Maße von der präzisen Eignung der Beurteilungsraster für die spezifische Berufspraxis ab. Befindet sich die pädagogische Praxis selbst noch in einer weitgehend unbegriffenen Entwicklung, so zeichnet Evaluation nach extern entwickelten Kriterien notwendigerweise ein Bild der Verwirrung, die man als charakteristischen Ausdruck der Bildungspraxis und nicht als Ergebnis unzulänglicher Beurteilungskriterien deutet. Neuartige und berufsfeldspezifische Formen von pädagogischer Kompetenz lassen sich auf diese Weise nicht verifizieren, sondern

nur als Abweichungen zu dem feststellen, was als »Erwachsenenbildung« normativ vorausgesetzt wurde.

Schließlich wirkt auch die politische Tradition der Aufklärung als Sperre gegen »positive thinking«. Begreift man kritisches Denken nicht als Reflexion auf die (historischen und sozialen) Voraussetzungen gängiger Vorannahmen, sondern als politisch motivierten Widerstand gegen Affirmation der bestehenden Ordnung, so wird erkennbar, weshalb wissenschaftlich angeleitete Reflexion primär mit Entlarvung gleichgesetzt wird. Seinen politischen Sinn als Widerstand gegen herrschaftsverstärkende Affirmation erhält »Kritik« allerdings nur dann, wenn »Aufklärung« Bestandteil einer Gesellschaftstheorie ist, von der sie angeleitet wird. Als gängige Münze alltäglichen Raisonierens geht jedoch die emanzipatorische Funktion, d. h. die Aufforderung zur Veränderung, verloren und wirkt dadurch selbstdestruktiv. Eine der vielen Paradoxien postmoderner Entwicklung zeigt sich daher darin, daß kritisches Denken in seinen vulgarierten Formen konservative Wirkung erhält.

Es dürfte aufgrund dieser Widerstände gegen »positive thinking« gar nicht so einfach sein, Berufspraktiker durch externe Untersuchungen und Reinterpretation ihrer Erfahrungen von dem Wert ihrer Arbeit zu überzeugen, auch wenn ^{als} mitbeteiligter Beobachter zu dem Schluß kommen kann, daß in vielen Praxisbereichen der Erwachsenenbildung vielversprechende Entwicklungen eingesetzt haben, die eine stärkere Beachtung und Unterstützung verdienen.

Für die nächste Zukunft ist das Herausbilden eines positiven Selbstkonzepts von Pädagogen der Erwachsenenbildung von entscheidender berufspolitischer Bedeutung. Nur wenn die Bildungspraktiker selbst von dem fachlichen Wert ihrer Arbeit überzeugt sind und die bisher noch improvisiert wirkenden Arbeitsformen und Organisationsmodelle als Stärken begreifen, erst dann wird ihre öffentliche Bedeutung nicht mehr primär daran gemessen, inwieweit sich Bildungstätigkeit für alle möglichen Interessen funktionalisieren läßt. Erst dann erhält Erwachsenenbildung die Chance, selbständig zu werden.

Kritisches Denken von Pädagogen verlangt daher ein grundsätzliches Überprüfen der bisher mitgedachten Vorannahmen in bezug auf die Bildungsarbeit. Aufklärung über Erwachsenenbildung muß darauf abzielen, mehr Selbständigkeit im Denken über die eigene Arbeit zu ermöglichen. Erst wenn man über eigene, selbst entwickelte Beurteilungsmaßstäbe verfügt, mit denen spezifische Kompetenzen beschreib-

MAN

1H

1H

7i

7ie

fs
1M
1ne

1t

bar werden, wird genauer erkennbar, ob das scheinbar Defizitäre auch wirklich ein Mißstand ist oder ob es sich nicht als ein historisch notwendiger und insgesamt erfreulicher Entwicklungsschritt in Richtung auf eine neue Gestalt von Bildungsarbeit deuten – und fördern – läßt.

Eine solche »optimistische« Sichtweise verlangt, daß man sich von einengenden Vorstellungen befreit und ihnen ihre Selbstverständlichkeit nimmt. Besonders gilt dies für traditionelle Festlegungen in bezug auf das, was man gemeinhin unter »Lernen« – »Lehrbarkeit« und »Organisation« von Bildung zu verstehen glaubt.

Die gesellschaftliche Anerkennung unterschiedlicher nichtschulischer Formen von Bildungsarbeit wird sich daher erst dann einstellen, wenn die Pädagogen selbst den Wert ihrer Arbeit als Ausdruck fachlicher Kompetenz erkennen, deren Kriterien sie selbst bestimmen und nach außen vertreten können. Alles andere appelliert an das soziale Gewissen und führt ins Versorgungsdenken!

Wie aber lassen sich diese fachlichen Kompetenzen, die Voraussetzung und gleichzeitig Ergebnis gelungener Bildungsarbeit sind, im einzelnen bestimmen?

Sucht man Antworten auf diese Frage, so findet man kaum Stellungnahmen von Praktikern in konkreten Bildungsbereichen, sondern stößt immer wieder auf externe Charakterisierungen der Bildungspraxis, die konsequent darüber hinweggehen, daß sich im alltäglichen Handeln ständig spezifische Kompetenzprofile herausbilden, die den Expertenstatus der Bildungspraktiker ausmachen.

1.3 Das Eigenrecht der Bildungspraxis

Aufgrund der einleitenden Überlegungen wird verständlich, weshalb in der Diskussion um »pädagogische Grundqualifikationen« häufiger und intensiver darüber nachgedacht wird, was die Bildungspraktiker alles können *sollten*, während man selten bis nie untersucht, was in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern als kompetentes Handeln erlebt wird und was die dort arbeitenden »Bildungsexperten der Praxis« bereits können. Diese Schiefelage in der Problembeschreibung ist verärrerisch, bringt sie doch eine selbstverständlich vorausgesetzte Perspektivität der Fremdbeurteilung zum Ausdruck, die es nahezu unmöglich macht, das Eigenrecht der Berufspraxis überhaupt anders in den Blick zu bekom-

men als in Form von Defizitbeschreibungen. Will man aber die bereits entwickelten berufsfeldspezifischen Kompetenzen ermitteln, so ist es notwendig, die Differenz zwischen den handlungsrelevanten Selbstkonzepten der Bildungspraktiker und den verschiedenen externen Zuschreibungen und Fremdbeurteilungen zu beachten. Dies gilt besonders, wenn Fremdbeurteilungen aufgrund eines falsch verstandenen kritischen Anspruchs unreflektiert in die Selbstbeschreibungen ihrer Arbeit von Praktikern übernommen werden. Die Klärung von tätigkeitsfeldspezifischen Kompetenzen darf sich daher nicht an extern entwickelten Qualifikationsanforderungen orientieren, sondern hat sich auf die Beschreibung alltäglicher Fähigkeiten zu beziehen, wie sie im Sinnkontext des praktischen Handelns als notwendig erlebt, dort eingeübt und weiterentwickelt werden. Es stellt sich daher die Aufgabe, die bisher vertraute Perspektive umzukehren und aus der jeweils besonderen Logik und den pragmatischen Erfordernissen der vielfältigen Tätigkeitsfelder der Bildungsarbeit heraus zu fragen, was hier »pädagogisches Können« jeweils bedeutet. Dies ist nur aus dem Sinnzusammenhang einzelner »Praktikerdiskurse« heraus möglich. Berufsfeldspezifische Kompetenzen sind daher immer nur in ihrem besonderen sozialen Kontext verständlich, der nur über »Enkulturation« zugänglich ist – und nicht durch Außenblick. Zum genaueren Verständnis dieser Zusammenhänge wird seit einiger Zeit der Kulturbegriff benutzt – z. B. als »Organisationskultur«. Er soll deutlich machen, daß Prozesse beruflicher Sozialisation immer nur im Bedeutungskontext eines konkreten sozialen Subsystems ihren Sinn finden – einen so spezifischen Sinn, daß er sich aus der Perspektive eines fremden Bedeutungszusammenhangs notwendigerweise verzerrt darstellen muß.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen ist es möglich, eine Unterscheidung zwischen *Qualifikation* und *Kompetenz* vorzuschlagen:

Qualifikationen stellen immer normative Zuschreibungen dar, die aus einer extern vorgenommenen Aufgabenanalyse abgeleitet werden und hierbei die Fähigkeiten und Fertigkeiten benennen, die zur Bewältigung dieser so definierten Aufgabe »objektiv« notwendig erscheinen. *Kompetenz* hingegen soll verstanden werden als kontextgebundene personale Fähigkeit, den Regeln und Normen eines Praktikerdiskurses entsprechend zu handeln, ohne daß diese Fähigkeit notwendigerweise bewußt zu sein braucht.

2. Berufliche Sozialisation in der Erwachsenenbildung

Wenn man die Entwicklung und den Erwerb beruflicher Kompetenzen als einen langfristigen, durch den Ablauf der individuellen Biographien zeitlich, sozial und sachlich strukturierten Sozialisationsprozeß betrachtet, so wird erkennbar, daß man insgesamt von einer gestaffelten *Stufenfolge* unterschiedlicher sozialisierender Kontexte auszugehen hat, die jeweils für sich als eigenständige *Praxisfelder* ihre spezifischen Kompetenzen ausformen. In unserer Gesellschaft besteht die Tendenz, die Autonomie jedes Bereichs zu betonen, was ihre sozialisatorische Wirkung verstärkt und gleichzeitig die Notwendigkeit zum Kontextwechsel immer dringender werden läßt. Die Stufenfolge berufsrelevanter Sozialisation kann länger oder kürzer gestaffelt sein, ihre Endpunkte erstrecken sich schließlich ausdifferenzierend in immer feinere Verästelungen von Berufsgruppen, Handlungsfelder, institutionelle) und arbeitsplatzspezifische) Kulturen hinein.

Der Übergang von der (wissenschaftlichen) Ausbildung hinein in einzelne Berufsfelder ist in diesem Zusammenhang nur eine sozialisationsrelevante Passage neben anderen. Bereits vorher, aber auch später lassen sich wichtige Passagen ausmachen. Mit der sozialen Ausdifferenzierung der Sozialisationsbereiche werden die Kontextgrenzen betont, so daß gleichzeitig planvolle Formen des Übergangs zwischen den sozialen Subsystemen notwendig werden. Hierdurch wird das Überwechseln von einem Relevanzbereich zum nächsten bereits selbst als übergeordneter sozialisationsrelevanter Lernprozeß erkennbar, was ein Hinweis darauf ist, daß es so etwas wie eine Kompetenz des Kontextwechsels geben kann.

2.1 Berufliche Sozialisation als Entkulturation

Es ist für unsere Frage von großer Bedeutung, daß die *Organisation des Kontextwechsels* nicht antizipierend von dem Ausgangssystem aus möglich ist – so wichtig eine Vorbereitung auch sein mag. Vielmehr ist der tatsächliche Übergang immer nur als *Aufnahme* i. S. einer »Initiation« praktikierbar, was vom betroffenen Individuum als Diskontinuität, als *Krise* erlebt wird. Die verschiedenen Sozialisationskontexte werden durch die (gesellschaftlich geregelten) *Lernbiographien* in eine

zeitlich unumkehrbare Reihenfolge gebracht, so daß sie jeweils füreinander vorgeschaltete Bedingungen ihrer spezifischen Möglichkeiten darstellen. Dies bedeutet jedoch keineswegs eine kausale Determination der zeitlich späteren durch ihre Voraussetzungen. Eben hier liegt die theoretische Bedeutung und der Erkenntniswert des Konzepts sozialer Kontexturen mit der Betonung der gegenseitigen Transzendenz, d. h. der informationell unüberschreitbaren Grenzen zwischen unterschiedlichen Sinnsystemen: Eine Information aus dem einen Kontext erhält in dem anderen bereits *durch den Prozeß der Rezeption* einen abweichenden Sinn. Aus dieser für unterschiedliche Sinnkontexte konstitutiven *Interdependenzunterbrechung* folgt, daß nur »lose Koppelung« möglich ist, d. h. daß »Anschlußverknüpfungen« immer nur als Selektionsleistungen des rezipierenden, hier des neue Mitarbeiter aufnehmenden Sozialisationsbereichs verstanden werden kann. Die vorgängigen Sozialisationserfahrungen und bisher entwickelten Kognitionen können somit nur als fremdes, neu zu strukturierendes »Material« aus der Sinnerspektive des hier vorherrschenden *Funktionsprimats* aufgefaßt werden. Früher erworbene »Kompetenzen« werden damit in dem Sinne »irrelevant«, als ihre Bedeutung nun in »neuen Relevanzen« aufgehoben wird. Allerdings besteht insofern eine indirekte Abhängigkeit von früheren Sozialisationsprozessen, als immer nur das selektiv aufgegriffen werden kann, was bereits an Kognitionen, d. h. an Wissen, Einstellungen, Wertmustern, Fertigkeiten, vorgängig entwickelt werden konnte. »Aufgreifen« i. S. einer systemspezifischen *Selektierung* bedeutet indes nicht ein unmittelbar und substantiell faßbares Übernehmen, sondern erfolgt in Prozessen der Deformation und Rekonstruktion der vorgängig entwickelten Kognitionen. Diese *selektive Transformationswirkung* zeigt sich auch daran, daß Anschlußverknüpfungen zwischen den verschiedenen Relevanzsystemen beruflicher Sozialisation in hohem Maße über *Negationen* operationalisiert werden. Die neuen Regeln und Deutungsmuster werden hierbei vor allem in ihrem *Anders-Sein*, d. h. im Kontrast zu früheren, rezipierbar. Vorbildung stellt als Sozialisationsbedingung daher häufig genug mehr oder weniger geeignetes *Kontrastwissen* dar, über das rezipierbar wird, was nun spezifisch (anders) gültig ist.

An dieser Stelle läßt sich der hier entwickelte Kompetenzbegriff präzisieren: Geht man davon aus, daß kontextspezifische Bedeutungen immer nur als besondere *Figur* auf dem *Grund* vorgängig erworbener Kompetenzen selektiv Gestalt erlangen können, so wird erkennbar, daß

sich Kompetenzen unterschiedlicher Relevanz weder durch Ober-/Unter-Ordnung hierarchisieren lassen, noch substantiell inhaltsbezogen gruppieren lassen.

In dem hier entwickelten kognitionstheoretischen Sinne ist nur von Belang, welche bisher entwickelten Kompetenzen als gegenseitige Bedingungen für Neustrukturierungen *Anschlußfähigkeit* besitzen. Dieser Anschluß ist sehr gut auch durch *Entgegensetzung* möglich. Es ist zu vermuten, daß aus diesem sozialisatorisch bedeutsamen *Bedarf an Kontrastierung* das alltägliche Gegensatzpaar Theorie – Praxis seine Plausibilität erhält.

2.2. Berufliche Sozialisation in der Erwachsenenbildung als

Freisetzung

Um nun das genauer bestimmen zu können, was aus der Vielfalt des bisherigen Kompetenzerwerbs schließlich innerhalb der einzelnen Tätigkeitsfelder der Bildungsarbeit Profil gewinnt und praktische Bedeutung erlangt, kommt es darauf an, die typischen Lernprozesse nachzuvollziehen, die neue Mitarbeiter beim Eintritt in ein Berufsfeld oder beim Erschließen eines neuartigen Tätigkeitsbereichs der Weiterbildung zu durchlaufen haben. Hier wird gerade im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen das Besondere der beruflichen Sozialisation in der Erwachsenenbildung erkennbar. Zunächst entsteht nämlich der Eindruck, als hätten sich hier noch keine Formen tätigkeitsfeldbezogener Enkulturation herausgebildet. Trotz einiger wichtiger Ausnahmen scheitern in der Regel alle Versuche, den beruflichen Zugang zu institutionalisieren, vorwiegend an der Unübersichtlichkeit der Berufspraxis. Folglich ist der auch sonst übliche »Praxischock« beim Übergang hier noch zusätzlich verbunden mit einem *Orientierungsverlust*, der nur durch Rückbezug auf die eigene existentielle Situation (Subjektorientierung) gemeistert werden kann. Dies führt zu einem der wesentlichen Merkmale berufspraktischer Sozialisation in der Erwachsenenbildung: der Zwang zum Umgang mit anomischen (orientierungsarmen) Situationen. Berufliche Sozialisation in der Erwachsenenbildung bedeutet daher, mit Problemen der »Freisetzung« kompetent umgehen zu lernen.

In der Tat ist die aus anderen Berufszweigen bekannte Form eines von Verbänden und Personalverwaltungen des Praxisfeldes geregelten Zu-

gangs zu den institutionell abgegrenzten Tätigkeitsbereichen für die Erwachsenenbildung nur als Ausnahme gegeben und z. B. aufgrund des vorherrschenden Status des »freien Mitarbeiters« in professionell zentralen Bereichen auch prinzipiell unmöglich.

Hierbei ist zum richtigen Verständnis erforderlich, »Erwachsenenbildung« nicht zu eng zu fassen, sondern es als einen zunehmend beruflich organisierten Tätigkeitsbereich zu begreifen, der mit der Aufzählung von Trägerorganisationen und ihren Einrichtungen unzureichend beschrieben ist. Andererseits ist aus dem Fehlen übergreifender Formalstrukturen nicht zu schließen, es gäbe noch keine gesicherte Bildungspraxis und keine ihr entsprechende berufsfeldspezifische Sozialisation. Dies ließe außer acht, daß (berufliche) Sozialisation als soziales Phänomen jeder geplanten Institutionalisierung immer bereits zugrunde liegt und daher nur ausschnittsweise formalisierbar ist. Erst wenn man sich von dem bislang üblichen administrativen Blick und seiner Fixierung auf die formalen Seiten der Organisation gelöst hat und organisiertes Lernen von Erwachsenen als ein gesellschaftsweites soziales Phänomen begreift, das in sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen realisierbar wird, läßt sich erkennen, daß quer zu den Institutionenformen seit geraumer Zeit eine Berufspraxis der Bildungsarbeit mit Erwachsenen im Entstehen begriffen ist, die sich traditionellen Professionalitätskonzepten entzieht. Empirisch feststellbar, wenn auch in ihren Zusammenhängen noch unzureichend transparent, ist jedenfalls eine beeindruckende Vielfalt unterschiedlicher Aufgabenbereiche, die sich zunehmend in spezialisierte Tätigkeitsfelder ausdifferenzieren. Hier lassen sich inselartig – wenn man auf externe Defizitzuschreibungen verzichtet – relativ gefestigte »Praktiker-Diskurse« auffinden, die für ihren Bereich wirksame Handlungsorientierungen bieten und zu denen sich besondere Zugangswege herausgebildet haben, die man kennen muß, um als neuer Mitarbeiter im Praxisfeld »Fuß fassen« zu können.

So »exotisch« derartige Praxiswelten von Zielgruppenarbeit, Bildungsurlaub, Altenbildung, Freizeitbildung, Stadtteilarbeit usw. im Vergleich zu formalisierten Professionen auch wirken mögen, so wenig ungewöhnlich sind sie andererseits, wenn man bedenkt, daß journalistische und künstlerische Tätigkeitsfelder einer ähnlichen schwach formalisierten Sozialisation unterliegen und gerade dadurch eine für sie kennzeichnende Form von Professionalität entwickelt haben.

Es wäre zudem ein Mißverständnis, wenn die im folgenden beschriebenen Merkmale für Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung in ihrer

strukturellen Rigidität und in ihrer Wirkung als soziale Zugangsbarrieren unterschätzt würden. Das, was unter externer Perspektive zunächst als Strukturlosigkeit erscheinen mag, erweist sich im unmittelbaren Kontakt mit den Tätigkeitsfeldern der Bildungsarbeit nur als eine *besondere* Struktur, die ebenfalls ihre spezifische Organisation des Berufszugangs und spezifische Enkulturation enthält. Versucht man einmal, das gesamte Berufsfeld der Erwachsenenbildung als weites *Spektrum unterschiedlicher Bildungstätigkeiten* ins Auge zu fassen, so muß die besondere Struktur folgendermaßen charakterisiert werden:

- *Geringe Formalisierung* des Gesamtbereichs, was nicht ausschließt, daß einzelne Teilbereiche verbindlich durchstrukturiert sind. Diese formalisierten Tätigkeitsbereiche gelten im Feld jedoch eher als untypisch und wirken andererseits im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufsfeldern dennoch als weitgehend »offen« (Beispiel: Organisation des 2. Bildungsweges im Vergleich zur Regelschule).
- Komplexe und verwirrende *Vielfalt* unterschiedlicher Aufgaben, Konzeptionen und Ansätze. Es besteht gegenwärtig weder die Möglichkeit, sich einen Überblick über alle relevanten Aufgabenbereiche der EB zu verschaffen, noch alle sektoralen Tätigkeitsfelder überblicksmäßig zu erfassen.

- *Geringe Transparenz*, d. h. Mangel an praxisbeschreibender Dokumentation der Bildungsarbeit. Dies bedeutet, daß nur das als existent gelten kann, was über unmittelbare Kontakte bekannt wird. Folglich erscheint Erwachsenenbildung insgesamt für den einzelnen immer nur als der begrenzte Ausschnitt, zu dem man gerade persönlichen Zugang hat bzw. der ausnahmsweise öffentlich geworden ist.

- Veränderlichkeit i. S. einer charakteristischen *dynamischen Struktur* der praktizierten Curricula. Die Systematik bezieht sich nur im Ausnahmefall auf inhaltliche und extern festgelegte Lehrpläne, sondern auf aktuelle »Bedeutsamkeit«, über die »okkasionell« entschieden werden muß. Dies schließt nicht aus, daß sich dabei bestimmte Angebots- und Arbeitsformen bewähren, dennoch stehen auch hergebrachte Formen unter stärkerem Innovationsdruck als anderwärts. Dies macht es schwer, bestimmte Mitarbeitergruppen für langfristig festgelegte Lehrtätigkeiten auszubilden. Selbst traditionell gefestigte Fächer wie z. B. Fremdsprachen entziehen sich der Strukturierung. Die dynamische Struktur des Weiterbildungsbereichs steht in enger Wechselbeziehung zu seiner *Umweltoffenheit*. Mit diesem Merkmal

soll auf die weitgehenden sozial-strukturellen Verflechtungen des Gesamtsystems Erwachsenenbildung mit einer überschaubaren Vielzahl relevanter Umweltbereiche hingewiesen werden, zu denen die Grenzziehung weit geringer formalisiert ist als z. B. in Schule oder Berufsausbildung. Erwachsenenbildung begreift sich prinzipiell als öffentlich. Dadurch läßt sie sich in ihrer osmotischen Struktur als Ausdrucksform und Forum unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilbereiche verstehen. Gleichzeitig erschwert dies auch, die Gesamtstruktur als »eigenständigen Bereich« zu überblicken.

- Aus dem Prinzip der Öffentlichkeit erklärt sich eine *Spiegelungswirkung* in bezug auf gesellschaftliche Prozesse, die sich als eine deutliche Abhängigkeit von Prozessen sozialer Differenzierung und den sich dabei herausbildenden Subkulturen und Lebenssphären auswirkt. Organisation von Erwachsenenbildung ist daher immer auch Ausdruck einer gesellschaftlichen »Teilwelt« oder einer subkulturellen Perspektive, obwohl sie gleichzeitig unter dem Anspruch steht, zwischen diesen Teilwelten zu vermitteln, d. h. intermediäre Kommunikationsmöglichkeiten zu bieten. Der *berufliche Zugang* zu den einzelnen »subkulturell« veankerten Tätigkeitsbereichen verlangt somit gleichzeitig den *sozialen Zugang* zur entsprechenden gesellschaftlichen Subkultur. Dies ist u. a. ein Grund, weshalb sich übergreifende berufliche Sozialisation so schwer als Sonderbereich ausdifferenzieren und formalisieren läßt (Beispiele: »Techniker-Kultur«/EDV; Frauenbildung, Landjugendbildungsarbeit; Außerschulische Jugendbildung; Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen).

- Schließlich ist für das Berufsfeld Erwachsenenbildung gerade als Konsequenz aus den bisher genannten Merkmalen ein *struktureller Zwang zu selbständigem Handeln* zu konstatieren. Diese nicht nur erfreuliche Notwendigkeit zur Selbständigkeit (»vogelfrei«) ist ein charakteristisches Merkmal, das sich in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und auf allen »didaktischen Handlungsebenen« nachweisen läßt. Mit dieser Strukturbedingung hängen vielfältige Formen und Ansätze beruflicher Selbständigkeit in der Erwachsenenbildung zusammen, die sich durchaus ambivalent bewerten lassen.

Die beschriebenen Merkmale prägen konsequenterweise auch die Formen der tätigkeitsfeldbezogenen Enkulturation und beruflichen Sozialisation. Ein derartig strukturiertes Berufsfeld, in dem formalorganisatorische Institutionalisierungen immer nur untypische Teilbereiche »erfassen« können, ist völlig ungeeignet, um die anderwärts üblichen

Organisationsformen des Berufszugangs und der Ermittlung und des Erwerbs tätigkeitsfeldspezifischer Kompetenzen ausdifferenzieren und zu formalisieren. Vielmehr ist für den Berufszugang und für die berufliche Sozialisation in gleicher Weise das gültig, was über das Berufsfeld insgesamt gesagt wurde.

Sieht man daraufhin die bisherigen Formen beruflicher Sozialisation in der Erwachsenenbildung nicht als Mißstand an, sondern als charakteristischen Ausdruck der spezifischen Struktur des Arbeitsfeldes, so wird erkennbar, daß die hierbei wirksamen fachlichen und sozialen Selektionierungen gar nicht so ungesteuert, wildwüchsig und irrational sind, wie dies aus einer administrativen Logik erscheinen mag.

Untersucht man die Berufsbiographien von Mitarbeitern(innen) in der Erwachsenenbildung, so wird nachvollziehbar, daß die berufsfeldbezogenen Sozialisationsprozesse eben durch eine eigenständige, lernende Auseinandersetzung mit den genannten Strukturmerkmalen gekennzeichnet sind: mit geringer Formalisierung des Gesamtsystems, komplexer Vielfalt von divergierenden Aufgabenbeschreibungen, geringer Transparenz unterschiedlicher Praxis, dynamischer Aufgabenstruktur, Umweltdiffusion, Sozialisation in spezielle soziale Subkulturen und vor allem durch den Zwang zu selbständigem Handeln.

Diese strukturellen Bedingungen sind somit nicht Hindernisse auf dem Weg zur Professionalisierung, sondern charakteristische Voraussetzungen, an denen berufspolitische Überlegungen und Strategien nicht vorbegehen können.

2.3 Professionalität durch berufsfelderschließende Selbstqualifizierung

Somit ist davon auszugehen, daß der für Tätigkeitfelder der Erwachsenenbildung angemessene Zugang nicht aus den Praxisbereichen heraus angeboten wird, sondern daß er weitgehend von den Zugangssuchenden als tätigkeitsfelderschließender Prozeß selbstorganisiert werden muß. Nur über »selbsttragende Konstruktionen« der Berufseinführung ist es möglich, sich Zugang zu bereits entwickelten Tätigkeitfeldern zu verschaffen bzw. sich neue Felder zu erschließen. Was ist damit gemeint? Es geht darum, daß zunehmend die Notwendigkeit zu einer planvollen Einarbeitung als Voraussetzung für eine Professionalisierung erkennbar wird. Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen schärfte sich nun heraus, daß dies in der Erwachsenenbildung eng

verbunden sein muß mit der Fähigkeit, sich selbständig über einen engeren Bereich hinaus über verschiedene Tätigkeitfelder der Bildungsarbeit zu orientieren, damit planvoll ein geeignetes neues Tätigkeitfeld erschlossen werden kann. Da externe Ausbildungs- und Fortbildungsinstanzen über nur wenig tätigkeitsfeldrelevante Informationen und Kompetenzen verfügen können, wird es zwingend erforderlich, die eigene Praxisqualifizierung selbst in die Hand zu nehmen. Ein genauere Blick in die Bildungspraxis hinein zeigt, daß dies bereits ständig, wenn auch wenig bewußt oder gar planvoll, geschieht. Es kann daher als ein allgemeingültiges Merkmal für alle Arbeits- und Tätigkeitbereiche der Erwachsenenbildung gelten; ein Merkmal, das mit weiterer Ausdifferenzierung an Bedeutung gewinnen wird.

Kennzeichnend für berufliche Entwicklungsverläufe in der Erwachsenenbildung ist daher, daß »praxiserschließende Selbstqualifizierung« zwar externe Unterstützung erhalten sollte, daß aber das Aufsuchen, Erkunden, Einarbeiten und Weiterentwickeln spezieller Tätigkeitsbereiche allein durch die »Betroffenen« selbst, d. h. nur durch ihre persönliche Initiative, Neugier und Kreativität, möglich ist.

Dabei läßt sich selbstorganisiertes Erschließen von Praxisfeldern über eine individualistische Strategie hinaus als berufsbereichsangesessene und daher professionspolitisch und berufspädagogisch bedeutungsvolle Aufgabe fassen.

Berufsfelderschließende Selbstqualifizierung hat in diesem Zusammenhang *vier Bedeutungen*:

1. Erschließen des Tätigkeitsbereichs der eigenen Bildungsarbeit für die sich bereits im Feld befindenden Praktiker: *innere Transparenz*
2. Erschließen eines bereits bekannten Praxisfeldes für neue Mitarbeiter: Entdeckung von *Zugangsmöglichkeiten*
3. Erschließen eines potentiellen Praxisfeldes durch *Entwicklung* neuer pädagogischer Tätigkeitbereiche
4. Konzipieren und Organisieren von planvollen Formen des Erschließens für unterschiedliche Bereiche der Erwachsenenbildung: *Planung der Organisation* von *Berufsfelderschließung*.

Der letzte Punkt (4) stellt dabei eine besondere, *übergeordnete Dimension* professionellen pädagogischen Handelns dar: Diese Zwischenposition an der Schnittstelle unterschiedlicher Felder der beruflichen Sozialisation ist professionspolitisch bedeutsam, weil sie der Berufspraxis differenzierte Artikulationsmöglichkeiten verschaffen kann. Wenn dies nicht geschieht, besteht die Gefahr, daß die vier Funktionen des Er-

schließens von Tätigkeitsfeldern als *Fortbildungs- und Beratungsmarkt* kommerzialisiert und dabei zunehmend von nicht-pädagogischem Selbstverständnis überformt werden. Dies zeigt sich gegenwärtig z. B. an einer einseitigen Betonung psycho-sozial-therapeutischer Konzeptionen praxisbezogener Fortbildung, was bereits in manchen Tätigkeitsbereichen der Arbeit mit Zielgruppen das Kompetenzprofil der Mitarbeiter deformiert.

Andererseits besteht Hoffnung, daß durch eine berufspolitisch bewußte Organisation berufsfeldspezifischer Qualifizierungen die pädagogische Berufspraxis in ihren Spielarten transparenter wird. Sie sind dann auch stärker aufeinander beziehbar, so daß sich Konzepte, Arbeitsweisen und Materialien zwischen bisher unverbundenen Tätigkeitsfeldern vermitteln lassen.

Im Ergebnis läuft die hier vorgenommene Analyse somit auf berufspolitische Forderungen und Ziele hinaus. Es stellt sich die Notwendigkeit, daß im weiteren die Initiativen der unterschiedlichen Berufsgruppen und Verbände, vor allem aber die Möglichkeiten praxisbezogener Aus- und Fortbildung danach beurteilt werden müssen, inwieweit sie geeignet sind, die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung darin zu unterstützen und besser zu befähigen, daß sie ihre je besondere berufsfelderschließende Qualifizierung planvoll in die eigene Hand nehmen können.

I H

3. Organisatorische Formen der Selbständigkeit von pädagogisch Tätigen in der Erwachsenenbildung

Der alltäglich erfahrbare Zwang, sich in der Bildungspraxis irgendwie zurechtfinden zu müssen, ohne dazu von anderen Anleitung erwarten zu können, gilt erst recht für langfristige berufliche Entwicklungen und für den Erwerb tätigkeitsfeldbezogener Kompetenzen bei den unterschiedlichsten Berufsgruppen der Erwachsenenbildung. So wird z. B. auch von Verwaltungsmitarbeitern in Bildungseinrichtungen berichtet, wie sie gezwungen sind, ihre in der Grundausbildung und anderen Tätigkeitsbereichen erworbenen Grundqualifikationen weitgehend in Frage zu stellen und umzustrukturieren, wenn sie nicht das pädagogische Feld administrativ überfremden, sondern adäquates Verwaltungshandeln für ihre Weiterbildungspraxis entwickeln wollen. Gelingt ih-

90

B 237 Gieseke

nen dies, so sind sie mindestens ebenso für pädagogische Tätigkeiten »sozialisiert« wie hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter. Diese beruflichen Lernprozesse werden bisher noch zu wenig ernst genommen und bedürfen der Unterstützung. Vor allem wird es darauf ankommen, über arbeitsplatzbezogene Fortbildung Orientierungs- und Entscheidungshilfen anzubieten, durch die die Mitarbeiter in ihrer beruflichen Situation die beeinflussbaren und steuerbaren Anteile erkennen können. Wie dies für festangestellte Mitarbeiter auszusehen hat, kann hier nicht ausgeführt werden.

Im Vordergrund der folgenden Analyse stehen vielmehr die Orientierungs- und Strukturierungsbemühungen der sogenannten freien Mitarbeiter/innen. An dieser für die Erwachsenenbildung konstitutiven Berufsgruppe läßt sich die eingangs beschriebene These belegen, daß charakteristische Strukturmerkmale nicht als Ausgangspunkt einer eigenständigen Perspektive, sondern als ein zu behebender Mißstand gedeutet wird. Um so wichtiger ist es, den ambivalenten Status der »freien« Mitarbeiter/innen nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt sozialer Not und berufspolitischer Ohnmacht zu beklagen, sondern sie gleichzeitig als kennzeichnende Voraussetzung verstehen zu lernen, von der aus die weitere Entwicklung der *Bildungspraxis* zu denken und zu fördern ist. Keinesfalls jedoch sollen hierdurch die ungesicherten Arbeitsverhältnisse schönfärbisch idealisiert werden. Indessen braucht eine rechtliche und ökonomische Absicherung nicht nur über das »Modell: staatlich angestellter Weiterbildungslehrer« zu verlaufen, sondern ist ebenso über Vertragsformen denkbar, die an dem offenen Charakter der Tätigkeiten ansetzen und hierfür geeignete rechtliche und arbeitsorganisatorische Rahmen entwickeln.

Vor diesem Hintergrund herausbildenden organisatorischen Formen von sich bereits rudimentär herausbildenden organisatorischen Formen von Selbständigkeit eine wichtige Bedeutung zu.

Wohlgemerkt, es geht weder um den Typus eines »freien Unternehmers der Weiterbildung« noch um das Idealisieren von Selbstausbeutung in sozialer Notlage, sondern um den Versuch, zukunftsweisende Aspekte in aktuellen Entwicklungen aufzuspüren, in der Überzeugung, daß nur so positiver Einfluß auf ambivalente Situationen genommen werden kann.

Im folgenden Teil wird daher auf der Grundlage einer kleineren Bestandsaufnahme in Berlin gezeigt, daß *Selbständig-Sem* für Lehrende in der Erwachsenenbildung sehr Verschiedenes bedeuten kann. Gemein-

91

B 237 Gieseke

sam ist jedoch allen Formen, daß das »In-die-Hand-Nehmen« der eigenen Berufssituation eine praktische Kompetenz darstellt, die weitgehend unabhängig von inhaltsbezogenen Qualifikationen professionelle Antworten auf klassische Strukturmerkmale der Erwachsenenbildung ermöglicht. Dies gilt es, im folgenden zu konkretisieren.

Selbstorganisierte Bildungstätigkeit in der Erwachsenenbildung ist noch immer derartig ungewohnt, daß sie in ihrer Eigentümlichkeit meist nicht recht wahrgenommen oder selten angemessen verstanden wird. Das hängt sicherlich auch damit zusammen, daß die Organisationsstrukturen und Institutionen im Weiterbildungsbereich nur selten bewußt und planvoll ausgestaltet werden. Daher geht die Beobachtung, daß sich zunehmend mehr lehrend Tätige gezwungen sehen, ihre pädagogische Arbeit in der einen oder anderen Form selbst zu organisieren, in der allgemeinen Strukturvielfalt dieses Bildungsektors unter.

Schon aus diesem Grunde ist es notwendig, zunächst einmal die strukturelle Besonderheit der neueren Entwicklung hervorzuheben.

Einerseits geht es *nicht* um Selbstorganisation von lernenden Erwachsenen i. S. selbstinitiierten Lernprozesse, in denen die *Lernen*den ihre Weiterbildung selbst in die Hand nehmen und sich dazu bei Bedarf von Experten beraten und unterstützen lassen.

Andererseits handelt es sich auch nicht um eine abermalige Gründungsphase zusätzlicher Träger und Einrichtungen, wie sie im Zuge der Entwicklung und Ausdifferenzierung des Weiterbildungssektors bei bestimmten Anlässen zu beobachten waren.

Kennzeichnend für Ansätze der Selbstorganisation von Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist nun, daß sie zunächst auf der Ebene der *Veranstaltungsdidaktik* ihren Ausgang nehmen, um die dort vorhandenen Spielräume und Realisierungsmöglichkeiten besser nutzen zu können. Dabei ergibt sich jedoch mehr oder weniger zwangsläufig, daß sie nach und nach auf andere didaktische Handlungsebenen ausgreifen müssen. Dies geschieht allerdings in recht unterschiedlichem Umfang und wechselnder Intensität. Hieraus ergeben sich erhebliche Unterschiede in den Formen selbstorganisierter Bildungsarbeit. Wichtig ist darüber hinaus, auf welche Rollen und Entscheidungsträger sich Ansätze der Selbstorganisation stützen und welche Personengruppen dabei einbezogen werden. So bedeutet allein der Umstand, daß Weiterbildungsveranstaltungen von freiberuflichen Pädagogen »in eigener Regie

aufgezogen« werden, noch keineswegs, daß hierbei auch die Teilnehmer ihrer Kurse eine höhere Autonomie und bessere Einwirkungsmöglichkeiten erhalten. Hier ist eher Skepsis angebracht.

Andererseits schließt Selbstorganisation von freiberuflichen Pädagogen nicht bereits aus, daß dies nicht auch im geschützten Rahmen einer herkömmlichen Einrichtung oder eines Verbandes geschehen kann, so z. B. wenn dort die Unterstützung autonomer Gruppen zum institutionellen Selbstverständnis gehört. Selbstorganisation läßt sich folglich in sehr unterschiedlichen Kombinationen und Varianten beobachten, was eine klare Einschätzung von Entwicklungstendenzen nicht erleichtert.

Gleichzeitig ist aber die Differenzierung und Variantenvielfalt für das Entstehen, das jeweilige Selbstverständnis und für die tägliche Bildungspraxis der Kursleiterinitiativen von großer Bedeutung. Es ist daher bei einer Beschreibung notwendig, einerseits den jeweiligen Spielarten gerecht zu werden, wie sie als Mischformen in Erscheinung treten, gleichzeitig aber deutlich auf die *grundsätzlichen Unterschiede* zu achten, die bestehen zwischen

- der Selbstorganisation von *Lernenden*
- der Selbstorganisation von professionell *Lehrenden*
- der Selbstorganisation von Trägern und *Einrichtungen* in der Weiterbildung.

3.1 Strukturwandel der Erwachsenenbildung

Erst durch diese Differenzierung wird die *allgemeine Ausgangslage* erkennbar, die gegenwärtig zu neuen Formen von Erwachsenenbildungsangeboten beiträgt. Der neue Professionalisierungsschub geht von der Gruppe der »freien Mitarbeiter« aus und wird von ihnen getragen. Dies stellt für die Erwachsenenbildung insgesamt eine veränderte Situation dar.

Schließlich ist es keineswegs selbstverständlich (und wird zu Recht von vielen als Überforderung zurückgewiesen), daß sich Lehrende neben ihren »mikrodidaktischen« Aufgaben auch noch mit dem Herstellen und Aufrechterhalten der organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Bildungstätigkeit belasten sollen. Ein derartiges Zurücknehmen einer sinnvollen Arbeitsteilung und institutioneller Strukturbildung ließe sich neben ihren Chancen auch als Strukturschwäche des Weiterbil-

dungsbereichs interpretieren – auf jeden Fall muß nach tieferliegenden Ursachen und Begründungen dieser Entwicklung gefragt werden. In diesem Zusammenhang wird man darauf aufmerksam, daß sich in der gegenwärtigen Entwicklungsphase offenbar die strukturelle Bedeutung der »freien Mitarbeiter«, d. h. der Gruppe, die für die Gestaltung und Durchführung der unmittelbaren Arbeit mit den Teilnehmern verantwortlich ist, dramatisch verändert. Dies wird besonders vor dem Hintergrund von *drei Hauptströmungen* verständlich, die gegenwärtig die Weiterbildungslandschaft tiefgreifend umformen. Es handelt sich hierbei um folgende Aspekte:

(1) Ausdifferenzierungen und Veränderungen im Verständnis von Lehren und Lernen

Es ist ein Ausgreifen von organisiertem Lernen auf nahezu alle Problembereiche der Gesellschaft zu konstatieren: auf Situationen des täglichen Lebens, der alltäglichen beruflichen Praxis, der nachberuflichen Lebenszeit, der Beziehung zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen, sozialen Gruppen und Individuen und auf bisher als intum aufgefaste Bereiche der Persönlichkeit. Diese *konzeptionelle Expansion* sprengt – unsere heutige Vorstellungskraft noch überfordernd – das, was man bisher unter »Lehren und Lernen« verstand. Der Bereich des pädagogisch Möglichen wartet noch darauf, ausgelotet zu werden. Gleichzeitig enthält diese (potentielle) Ausweitung eine erhebliche Sprengkraft in bezug auf das Selbstverständnis von Weiterbildung und damit in bezug auf die Integrationsfähigkeit der bisherigen Einrichtungen. Dies wird erhebliche Konsequenzen für die institutionelle Verfaßtheit von Weiterbildung haben.

(2) Rehabilitation von Erfahrungs- und Alltagswissen

Aus einer fortschreitenden Relativierung von bislang absolut gesetzten und wissenschaftlich legitimierten Wissensbeständen folgt eine tiefgreifende *Problematierung des Expertenstatus* der Lehrenden. Wenn Lehrkompetenz nicht mehr hinreichend aus extern vorgegebenen Qualifikationen begründbar ist, sondern wenn sie primär aus ihrer Funktion für Lebenszusammenhänge, berufliche Praxiserfordernisse, betriebliche Innovationsprobleme oder persönlich bedeutsame Probleme beurteilt wird, so gerät wissenschaftlich gesichertes Wissen bzw. darauf

bezogene Qualifikationen in Konkurrenz zu anderen – ebenfalls relevanten Wissensformen.

Weiterbildung sieht sich daher im Zusammenhang mit ihrer Grenzüberschreitung zunehmend mit der Tatsache konfrontiert, daß es unterschiedliche, aber jeweils für sich legitime Wissensformen gibt, und hat darauf ihre Lehr/Lernkonzepte zu beziehen. Dadurch erhalten extrafunktionale Kompetenzen von Pädagogen, wie Milieukennntnis, Lebenserfahrung, Teilnehmer- bzw. Problemfeldnähe in Kognition, Sprachmustern, Habitus usw. eine steigende, z. T. Formalqualifikationen überragende Bedeutung.

Daraus entsteht z. B. eine Spannung zwischen Expertenwissen und Erfahrungswissen, d. h. es werden Lernprozesse wichtig, die sich auf das Wissen von möglichem bzw. wünschbarem Wissen beziehen (Metakognition). Dies gilt besonders bei individuellen Orientierungs- und Suchbemühungen, aber auch bei zukunftsbezogenen beruflicher Qualifizierungs- oder Innovationsbemühungen in Organisationen.

(3) Wandel der Mitarbeiterstruktur

Seine unmittelbare Energie bezieht der Strukturwandel in der Weiterbildung aus dem anhaltenden Einströmen hochqualifizierter und ungebundener »freier Mitarbeiter«, die gezwungen sind, sich von ihrer Lehrtätigkeit zu finanzieren. Eine steigende Zahl von gut ausgebildeten Menschen am Rande des Existenzminimums befindet sich in der Weiterbildung auf der Suche nach neuen Tätigkeitsfeldern, ohne daß sie von den bisherigen Institutionalformen regelmäßige Arbeitsmöglichkeiten erhalten können. Als Folge daraus verstärkt sich die konzeptionelle und *quantitative Expansion* von Weiterbildung – zunehmend jedoch am Rande und »zwischen« den traditionellen Einrichtungen. Gegenwärtig lassen sich Ansätze der Selbstorganisation dieser »freien Mitarbeiter« beobachten, die den ersten Schritt aus der Isolierung individueller Berufstätigkeit in lockere Teamarbeitskreise und Zusammenschlüsse von pädagogisch Tätigen vollziehen. Dies geschieht nicht gegen die Institutionen der Weiterbildung, sondern eher in Form von Anlagerungen bzw. Vernetzung in Bereichen zwischen den herkömmlichen Einrichtungen. Die Gründung neuer Einrichtungen gehört mit zu dieser Entwicklung – stellt aber nur eine Nebenwirkung der Professionalisierung »freier Mitarbeiter/innen« dar.

Aufgrund dieser allgemeinen Ausgangslage verstärkt sich die Norwen-

digkeit für die Gruppe der freien Mitarbeiter, bewußter mit den bisher vorhandenen Rahmenbedingungen umzugehen und zunehmend auch nach neuen Organisationsformen Ausschau zu halten. Dies gilt besonders für den wachsenden Kreis von pädagogisch Tätigen, die eher zufällig zur Weiterbildung/Erwachsenenbildung gekommen sind und nun nach einer gewissen Zeit feststellen, daß sich die als Übergangstätigkeit aufgenommene Arbeit als eine Dauersituation erweist, mit der man im Rahmen der eigenen Lebensplanung nicht ständig als Provisorium umgehen kann.

Aus dieser biographischen Perspektive bedeutet *Selbstorganisation* von freien Mitarbeitern in der Weiterbildung zunächst eine *veränderte Grundhaltung* in bezug auf die eigene Tätigkeit – nämlich ein planvolles »In-die-Hand-Nehmen« der eigenen beruflichen Situation.

Je nachdem wie diese *Ausgangssituation* nun aussieht, d. h., wo sich die einzelnen Pädagogen und Pädagoginnen jeweils vorfinden, erhält die Art ihrer Selbstorganisation die besondere Form. Diese Situation ist jedoch keineswegs klar!

Sowohl generell wie auch aus der Sicht der Betroffenen stellt sich die Ausgangssituation, die zu Selbstorganisation zwingt, meist unscharf und unübersichtlich dar.

Folglich steht das wachsende Bedürfnis von Kursleitern, Teamern und Gruppenleiterinnen nach Selbstorganisation in unmittelbarem Zusammenhang mit Möglichkeiten praxisschließender Fortbildung.

Die Klärung der konkreten Berufssituation von freien Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung ist aufgrund des biographischen Stellenwerts und der geringen Überschaubarkeit der Praxis nicht in Form von extern vorgegebenen »Qualifizierungsmaßnahmen« sinnvoll. Eine Klärung ist ausschließlich aus der Perspektive der betroffenen Pädagogen vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Ziele und Erfahrungen möglich. Dies verlangt subjektorientierte Fortbildungsansätze. Dennoch reicht es nicht aus, sich auf die Klärung persönlicher Sichtweisen und Erfahrungen zu beschränken, wenn die Fortbildung auch bei der Entwicklung und Realisierung praktischer Vorhaben Hilfestellung geben soll.

Wenn freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung ihre pädagogische Tätigkeit aktiver in die eigene Hand nehmen und realistisch gestalten wollen, so wird es nötig für sie sein, systematischer als bisher Instrumente didaktischer Analyse und Planung zu beherrschen. Selbstorganisation von Pädagogen kann dann bewußter bezogen sein auf didaktische

Planungs- und Entscheidungsgesichtspunkte, wie z. B. Themenkonstitution, Auswahl ~~Auswahl~~ relevanter Inhaltsbereiche, Präzisierung von Lehr- und Lernzielen, Bestimmung, Erreichen und Aktivierung geeigneter Adressatenbereiche und Zielgruppen, Ausarbeitung didaktisch-methodischer Konzeptionen sowie Auswahl geeigneter Veranstaltungformen. Erst dann ermöglicht die Selbstorganisation dem freien Mitarbeiter den Aufbau strukturierter pädagogischer Handlungsbereiche und eine befriedigende berufliche Entwicklungsperspektive. Je bewußter und planvoller dieser Schritt zur Selbstorganisation getan werden kann, um so deutlicher wird die *Schwelle zur Professionalisierung* dieser Berufsgruppe überschritten. Voraussetzung und Ausgangspunkt hierfür ist ein grundlegend verändertes berufliches Selbstverständnis: nämlich statt des nach Anstellung suchenden abhängig Beschäftigten das Selbstkonzept der »Selbständigen«.

Nun stellt sich diese Übergangssituation individuell sehr unterschiedlich dar. Es ist daher sinnvoll, die typischen *Ausgangssituationen* zu charakterisieren, von denen aus sich die Notwendigkeit zur Selbstorganisation der Bildungsarbeit stellt, so wie dies von den einzelnen Pädagogen erfahren wird.

Aus den Merkmalen der Ausgangssituation werden strukturelle Profile der Selbstorganisation beschreibbar, wobei die Kombinationen zwischen starker Ausprägung einzelner Faktoren und solcher mit weitgehender Unbestimmtheit von Interesse sind. Im folgenden Abschnitt wird daraus eine Typologie als Orientierungsschema für Ansätze der Selbstorganisation entwickelt. Sie unterscheidet auf ihrer Hauptachse die sozialen Ausgangsbedingungen in bezug auf Individualisierung und kollektiver Einbindung und ordnet auf dem sich dazwischen öffnenden Kontinuum unterschiedliche Profile von Selbstorganisation zu.

3.2 Typologie von Ansätzen zur Selbständigkeit in der Erwachsenenbildung

Wenn man die verschiedenen Ansätze zur Selbstorganisation betrachtet, so fällt auf, daß sich die Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen der »Lehrfähigkeit« selbst zu gestalten und zu verantworten, d. h. nicht von einem extern vorgegebenen Rahmen auszugehen, keineswegs nur aus einer individualisierten Situation freier Mitarbeiter stellt, sondern auch in komplexeren sozialen Zusammenhängen.

Es werden daher folgende fünf Grobtypen vorgeschlagen, an denen sich eine jeweils andere soziale Ausgangsposition beschreiben läßt. Hierbei wird zunächst noch außer acht gelassen, inwieweit die Typen entwicklungsmäßig aufeinander aufbauen, d. h., ob sie sich gegenseitig einander voraussetzen. Diese Frage ist zwar für die Gesamtstruktur der Erwachsenenbildung von Interesse, stellt sich den einzelnen Pädagogen jedoch zunächst nicht, wenn sie sich in bezug auf ihre vorfindbare Bildungstätigkeit konkret verorten wollen. Es lassen sich unterscheiden:

Typ I Individuell arbeitende Experten	Typ II Teamer-Zusammenschluß	Typ III Autonome Bildungsprojekte – didaktische Institute	Typ IV Pädagogische Ausgliederungen aus Selbsthilfebewegung, Vereinskultur und Verbandsarbeit	Typ V Selbständiger pädagogischer Bereich im schützenden Rahmen größerer Institutionen
---	--	---	---	--

Typ I: Individuell arbeitender pädagogischer Experte

Hierbei handelt es sich keineswegs um ein neuartiges Phänomen, wie es die Diskussion um die »neuen Selbständigen« z. T. nahelegt, sondern um ein geradezu archetypisches Rollenmuster von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Mit ihm scheint das traditionale Meister-Adepten-Verhältnis in aktualisierten Formen reaktivierbar und in stark personenbezogenen Organisationsstrukturen ausdifferenzierbar zu sein. Kennzeichnend für diesen Typus von selbständiger Lehrstätigkeit ist, daß die Bildungsangebote eng und z. T. untrennbar mit hervorstehenden Persönlichkeitsmerkmalen der Anbieter(innen), verbunden sind, so daß sich Lerninteressenten von Thema und Arbeitsform nur in Verbindung mit der Persönlichkeit des Lehrenden angesprochen fühlen. Dies bedeutet gleichzeitig, daß der Sachbezug, die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Kontaktmöglichkeiten mit anderen Teilnehmern nur den »Hintergrund« darstellen, während die Anziehungskraft (»Attraktion«) von der »Figur« des Pädagogen ausgeht. Diese Form scheint weitgehend unabhängig von Inhaltsbereichen und politischer Ausrichtung zu sein, auch wenn ihre konservativen Züge auf der Hand liegen mögen. Indes sollte berücksichtigt werden, daß viele pädagogische Reformen und Innovationen gerade von diesem Typus selbständiger personenzentrierter Lehre getragen werden. Erst in späteren Entwicklungsschritten können sie zu personenneutralen pädagogischen Rollen konventionalisiert werden, sofern sie überhaupt gewillt

und in der Lage sind, über die Einzelperson hinaus auf die Kollegenschaft als Vorbild zu wirken.

Gemeinsam ist in jedem Fall eine erkennbare *Individualität* und *Originalität* eines mit der Person verknüpften Lehrangebotes, was Erwartungen weckt oder aufreißt, ohne durch zu große Aufrichtigkeit mögliche Interessenten abzustoßen. Bei der Analyse von Organisationsformen der Erwachsenenbildung ist hier besonders auf professionelle Selbstinszenierungen und auf Techniken der persönlichen Imagepflege zu achten. Es ist zu vermuten, daß sich hierbei eine Anzahl »klassischer« Grundtypen von »Lehre« herauszuschälen lassen.

Historisch ist der Typus beispielsweise durch »Wander-Redner« und »Wanderprediger« bekannt, eine Realisierungsform, die man in zeitgemäßen Varianten auch heute antrifft und die sich in ein breites Spektrum »pädagogischer Landfahrer« (Pothmer) ausdifferenziert hat.

Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit, sich eigener Kompetenzen, persönlicher Stärken, Fachinteressen, Überzeugungen und Vorlieben soweit sicher zu sein, daß sie als *organisierendes Prinzip* zur eigentlichen Lehrstätigkeit dienen können. Es handelt sich hierbei um Kompetenzen, wie sie über formelle Ausbildung und Qualifizierungsmaßnahmen nicht vermittelt werden können. Hat man diesen Typus vor Augen, so wird die früher häufig vertretene Auffassung verständlich, daß man »Erwachsenenbildung« nicht lernen, sondern nur aufgrund von »Lebenserfahrung« und Berufung ausüben kann. Allerdings ist festzustellen, daß die individuelle Form von selbständiger Lehrstätigkeit keineswegs ein höheres Lebensalter voraussetzt, sondern vielmehr ein ausgeprägtes Profil und ein gewisses Maß an dominantem Narzißmus – Persönlichkeitsvoraussetzungen, die lange Zeit tabuisiert wurden, die gerade in den jetzt heranwachsenden Jahrgängen wieder offensiv gelebt werden. Auffällig bleibt allerdings eine problematische Tendenz zum Exzentrischen, d. h. zu künstlerisch plakativen Selbstinszenierungen und zur individuellen Profilierung um jeden Preis, wie er auch bei darstellenden Künstlern oder bei Fernsehjournalisten zu beobachten ist.

Berufspolitisch bedenkenswert ist hierbei, daß sich diese Spielart von Professionalität weit weniger durch Konkurrenz mit anderen »Persönlichkeiten« bedroht fühlt als von überindividuellen, nivellierenden Rahmenbedingungen, die z. B. ein Zurücktreten in ein Team, Fachkollegium oder in die Solidargemeinschaft einer Berufsgruppe verlangen bzw. zum Verschwinden des besonderen Angebotsprofils innerhalb

einer systematisch ausdifferenzierenden Programmstruktur führen. Der Wunsch nach Selbständigkeit und die notwendige Persönlichkeitsstärke läßt sich somit auch als Unvermögen beschreiben, sich in institutionalisierten Ordnungsstrukturen einzufügen und in Kooperation mit anderen kreativ zu arbeiten.

An derartigen personenspezifischen Merkmalen von Selbständigkeit ist auch die Trennlinie festzumachen zwischen pädagogisch Tätigen, für die eine individuelle Form der Selbständigkeit nur ein Zwischenstadium auf der Suche nach festen Arbeitsverhältnissen darstellt und damit die Funktion praxisbezogener Ausbildung und Arbeitsplatzsuche erhält – und solchen Personen, denen aufgrund ihrer Lebenseinstellung und Persönlichkeitsstruktur derartige Einbindungen und Abhängigkeiten gar nicht erstrebenswert erscheinen. Man kann davon ausgehen, daß Erwachsenenbildung als Tätigkeitsbereich gerade für den letzteren Personenkreis von jeher einen hinreichend offenen Gestaltungsspielraum geboten hat, ohne daß damit der Wunsch nach stärkerer Institutionalisierung und »Verberuflichung« verbunden sein mußte. Es ist zu vermuten, daß diese Personengruppe gegenwärtig im Anwachsen begriffen ist, wenn es im einzelnen auch schwer ist, genau zu unterscheiden, ob es *selbständige Lehrtätigkeit aus Not oder aus Neigung* ist. Zu warnen ist daher vor euphemistischen Bezeichnungen und sozialromantischen Idealisierungen.

Man sollte nicht übersehen, daß gerade die Arbeitssituationen des individualistischen Typs von ständiger Profilierungs- und Originalitätszwängen sowie einem existentiell empfundenen Zwang zum Erfolg und zum Akzeptiert-werden gekennzeichnet ist. Aus subjektiver Perspektive bleiben dem einzelnen meist keine großen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume, auch wenn der Typus insgesamt sicherlich auf Innovationen und Entwicklung unkonventioneller Bildungsformen angewiesen ist.

An dieser Stelle ist nicht der Ort, um auf die unterschiedlichen Spielarten einzugehen, in denen dieser Typus realisiert und gelebt werden kann. Dennoch sollte beachtet werden, daß es trotz aller Tendenzen zu exotischen und pathologischen Rollenmustern (Wanderprediger, Guru oder »Meister«) ein durchaus legitimes Verhaltensmuster pädagogischer Selbständigkeit bietet, das bereits vielfach überzeugend gelebt wird und durchaus als möglicher Lebensentwurf auf Eignung für die eigene berufliche Entwicklung überprüft werden kann. Von grundsätzlicher Bedeutung ist, daß in diesem Typus ein konstitutives Merkmal

pädagogischer Einflußnahme (»Lehre«) zum *Ausgangspunkt von Selbständigkeit* gewählt wird, nämlich der Umstand, daß der Rollenhaushalt jedes »attraktiven« Lehrenden einen hohen »Ich-Anteil« benötigt, d. h., daß die Berufsrolle weniger als Vollzug konventionell standardisierter Verhaltensweisen, sondern überwiegend als okkasionell *gestaltende* Tätigkeit aufgefaßt wird. Dabei bleibt jedoch noch weitgehend offen, wie der Ich-Anteil dieser Gestaltungsrolle im einzelnen konkretisiert wird, da bei Selbststilierungen sehr unterschiedliche sachliche und soziale Kompetenzen hervorhebend ausgedrückt werden können. Auch der »neutrale Sachexperte mit unbestechlichem Urteil« stellt eine derartige individuelle Stilisierung dar. Pädagogisch bedeutsam ist, daß sie (im positiven Fall) für die Lernenden einen lernförderlichen Orientierungswert oder auch Vorbildcharakter erhält. Dies gilt mehr oder weniger für jede Form von Lehrtätigkeit. Im gegebenen Zusammenhang ist von Bedeutung, daß dieser Aspekt zum *organisierenden Prinzip* von Weiterbildung gemacht wird und dadurch eine erhebliche Prägnanz benötigt.

Typ II: Teamer-Zusammenschluß

Der zweite Typus bezieht sich auf *genossenschaftliche Varianten* von Selbständigkeit und Selbstorganisation »lehrend Tätiger«. Diese Spielarten lassen sich als Zwischenformen zwischen individualistischer Lehrtätigkeit und stärker formalisierten Institutionalisierungen pädagogischer Selbständigkeit einordnen. Dennoch sind sie eigenständige und besondere Gestaltungen von organisatorischen Rahmenbedingungen. Sie setzen auch besondere Ausgangsbedingungen voraus, durch die sie sich deutlich von anderen Formen unterscheiden. Dies läßt sich an den Begriffen »Teamer« und »Zusammenschluß« verdeutlichen. Der Begriff »Teamer« entstammt einem Selbstkonzept pädagogischer Tätigkeit, wie es sich in der *außerschulischen Bildungsarbeit* und daran anschließend in solchen Bereichen der *Politischen Bildung* entwickelt hat, in denen vorwiegend mit Kompaktveranstaltungen (Internatskursen, Wochen(end)seminaren, Bildungsurlaub) gearbeitet wird. In diesem Kontext herrscht ein Verständnis von Lehtätigkeit, das sich erheblich von individualistischen Varianten, aber auch von schulischer Lehre unterscheidet. Es verlangt von den beteiligten Pädagogen einen weitgehenden Konsens in übergeordneten Wertungen und Zielsetzungen, Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Kollegen/innen und die

Fähigkeit zur flexiblen Arbeitsteiligkeit bei der Übernahme unterschiedlicher Rollen. Verbunden ist dies mit dem Anspruch, Bildungsarbeit politisch zu begründen, sowie einer grundsätzlichen Präferenz für soziales Lernen und für gruppenpädagogische Methodenkonzeptionen. Dies schließt im Einzelfall eine Orientierung an spezifischen Fachinhalten und Wissensbereichen nicht aus, verlangt jedoch ihre Integration in Konzepte sozialen Lernens. Dieser komplexe Bedingungsrahmen macht es neuen Mitarbeitern schwer, einen raschen Einstieg in dieses Berufsfeld zu finden, weil die Mitarbeit als Teamer *berufsfeldtypische Prozesse beruflicher Sozialisation* voraussetzt. Vom einzelnen pädagogisch Tätigen wird in diesen subkulturell geprägten Arbeitszusammenhängen zwar ein erkennbares individuelles Kompetenzprofil erwartet, dies aber in seiner Eignung daraufhin beurteilt, ob es eine günstige *Passung* mit den Kompetenzen möglicher Kollegen/innen zuläßt, mit denen Teams gebildet werden sollen. Kennzeichnend ist somit, daß die *Attraktivität* und *pädagogische Wirksamkeit* im Verhältnis zu den Teilnehmern nicht von den Kompetenzen des einzelnen Lehrenden, sondern vom *Profil des Teams* her definiert werden. Die individuellen Kompetenzen der Teamer lassen sich in diesem Verständnis nur als *komplementäre Faktoren der Teambildung* beurteilen. Was bei individualistischer Lehrfähigkeit als persönliche »Stärke« oder »Schwäche« bewertet werden kann, erhält im »Team« einen relativen Stellenwert, der von den jeweiligen Teamstrukturen abhängt. Unabhängig von dieser Relativierung läßt sich daher ein tieferliegendes Kompetenzprofil bezeichnen, nämlich das Maß an *Kombinationsfähigkeit*, das ein Teamer in einem gegebenen didaktischen Zusammenhang sachlich, zeitlich und sozial aufweisen kann. Notwendig ist daher eine besondere Sensibilität für *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* zwischen den pädagogisch Tätigen: durch geeignete Formen der Teambildung ist es möglich, unterschiedliche Akzentuierungen im Team für die Organisation von Lernprozessen strukturell zu nutzen. Auf der Hand liegen hierbei Kombinationen nach unterschiedlich gelebten Geschlechtsrollen, nach Fachkompetenz bzw. Berufserfahrung und nach Nähe/Distanz zu Mentalitäten und Subkultur der Teilnehmergruppen. Inwieweit derartige Faktoren allerdings gezielt berücksichtigt werden können, hängt neben dem Reflexionsniveau vor allem von den real vorhandenen Kombinationsmöglichkeiten ab. Diese sind in einzelnen Einrichtungen relativ beschränkt, was die Entwicklungsmöglichkeiten sehr behindert.

Zudem muß berücksichtigt werden, daß in traditionellen Einrichtungen derartige Entscheidungsprozesse konventionell gesteuert werden und nur selten in ihrer didaktischen Bedeutung thematisierbar sind. Dennoch stellen Teambildungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen faktisch hochkomplexe didaktische Entscheidungsprozeduren dar, wenn ihre *organisatorische Rationalität* auch latent bleibt und daher z. B. als pädagogisches Planungshandeln von erziehungswissenschaftlicher Forschung bisher noch nicht wahrgenommen wurde. Teambildungsprozesse, in denen sich die Passung unterschiedlicher Persönlichkeitsstrukturen und Kompetenzprofile von Lehrenden mit didaktischen Entscheidungen über politische Wertmaßstäbe, Bildungsziele, Fachinhalte, Teilnehmergruppen und Methodenkonzeptionen ineinander verschränkt, lösen diese enorme Komplexität über Prozeduren auf, die sich jedem linearen Planungsverständnis entziehen und unter diesem Blickwinkel oft als irrational erscheinen. Unter restriktiven Rahmenbedingungen einzelner Bildungseinrichtungen und bei geringen Kombinationsmöglichkeiten einer kleinen Mitarbeitergruppe bleiben diese Planungsformen allerdings auch suboptimal.

Es stellt sich somit die Frage, ob Formen und Prozesse der Teambildung auf einzelne Einrichtungen oder Arbeitsbereiche beschränkt bleiben sollten. Auf diese Problematik – die für die Arbeitssituation der betreffenden Pädagogen existentiell wichtig ist – bezieht sich die *Ausgangssituation*, von der her sich die spezifische Spielart von Selbständigkeit entwickelt, die für »Teamerzusammenschlüsse« kennzeichnend ist. Ihr *organisierendes Prinzip* besteht darin, daß die Verfahren und Formen der Teambildung als didaktisch relevanter Entscheidungsbereich in seiner »strategischen« Bedeutung erkannt und von den Lehrenden in eigene Verantwortung übernommen wird. Die Prozesse der Teambildung werden dadurch von einzelnen Einrichtungen, möglicherweise sogar von den ursprünglichen Institutionalformen unabhängig und können somit zum organisierenden Prinzip einer Spielart selbständiger Lehrfähigkeit werden, die sich nun auf sehr unterschiedliche pädagogische Tätigkeitsfelder beziehen und an verschiedene Institutionalformen richten kann. Selbständigkeit von Pädagogen, dies gilt es hier besonders zu betonen, steht keineswegs zwingend in Konkurrenz zu den herkömmlichen Einrichtungen. Sie bedeutet in den geschilderten Zusammenhängen auch nicht notwendigerweise die Organisation *aller* Rahmenbedingungen, die zur *Durchführung* der Angebote nötig sind. Teamerzusammenschlüsse bieten zunächst nur den organisatorischen

Rahmen zur Bildung pädagogischer Teams und zur Entwicklung von Angeboten für deren Durchführung im Einzelfall entschieden werden muss, welcher organisatorische Rahmen für sie geeignet erscheint. Erst wenn die Angebote in herkömmlichen Einrichtungen nicht unterzubringen sind, stellt sich abermals die Frage der Selbstorganisation. Mit der jeweiligen Form des Zusammenschlusses wird für die Teamer unterschiedlichster Art eine Ausbalancierung zwischen einer notwendigen Gemeinsamkeit der Interessen und gleichzeitiger Verschiedenartigkeit der Kompetenzen organisierbar. So können sich Teamerarbeitkreise bilden

- aufgrund einer gemeinsamen *Lehrpraxis* oder eines gemeinsamen *Aufgabenbereichs* (z. B. im Bereich Deutsch für Ausländer oder Alphabetisierung) aufgrund einer *gemeinsamen Ausbildung* und daran anschließender *tätigkeitsfeldbezogener beruflicher Sozialisation* (z. B. Politologen in der außerschulischen Bildungsarbeit oder Psychologen im Rahmen eines Schulungskonzepts für Gewerkschaftsfunktionäre)
- in bezug auf einen ausgewählten *Adressatenkreis* oder eine Zielgruppe (z. B. Zielgruppenarbeit in der Frauenbildung oder Arbeit mit Älteren)

- in bezug auf eine besondere *gesellschaftspolitische Zielsetzung* und daran anschließenden Konzeptionen (z. B. ökologische oder interkulturelle Bildungsarbeit)

- in bezug auf spezielle *Konzeptionen*, für die besondere Zusatzqualifikationen erforderlich sind (Gestaltpädagogik, Psychodrama, Themenzentrierte Interaktion)

(z. B. für psycho-soziale Angebote in der Gesundheitsbildung).

Strukturell lassen sich hierbei unterschiedliche *Ebenen* benennen, für die der Zusammenschluss eine organisierende Funktion erhalten kann)

- Der *Zusammenschluss* bezieht sich auf *bereits bestehende Einzelteams*, die ihre Erfahrungen und Tätigkeitsfelder locker verknüpfen, um eine gemeinsame Interessenvertretung, einen »Pool« unterschiedlicher Kompetenzen und einen Koordinationsrahmen ihrer Vorhaben zu ermöglichen. Er erleichtert den beteiligten Teams kollegiale Fortbildung, die Entwicklung neuer Angebote, Rekombinationen von bestehenden Teams und das Erschließen neuer Tätigkeitsfelder durch arbeitsteilige Konzeptentwicklung. Durch verbes-

Urlaubs- und Krankheitsvertretungen und die Verteilung gemeinsam erworbener Veranstaltungen organisierbar.

- Der *Zusammenschluss* wird als *Gruppenbildung* verstanden, durch die sehr verschiedenen Formen der Zusammenarbeit möglichst werden, d. h. es handelt sich nicht (mehr) um eine Assoziation fester Teams, sondern um eine Gruppe von pädagogisch Tätigen, in der sich je nach Vorhaben unterschiedliche Teams bilden können. Diese Funktion wird um so wirksamer, je komplexer und vielfältiger die Binnenstruktur der Kollegengruppe ist. Sie findet praktisch ihre Begrenzung an Verständigungs- und Kooperationsproblemen, die bei unterschiedlichen Kompetenzen und gegensätzlichen Wertmustern entstehen. Hier sind ständig Balancierungen zu leisten, die eine Kollegengruppe schnell überfordern können.

- Der *Zusammenschluss* kann darüber hinaus auch als *Rahmen für tätigkeitsfeldbezogene Ausbildung* bzw. zur Berufseinführung neuer Kollegen dienen. Dies geschieht z. T. in Kooperation mit Hochschulinstitutionen (Theorie-Praxis-Seminaren), über Einführungsveranstaltungen, Hospitationen und durch Praxisanleitungen in der Rolle als »Co-Teamer«. Diese Funktion findet meist ihre Grenze in der Aufnahmefähigkeit des jeweiligen Praxisfeldes, dient aber auch dem Erschließen neuer pädagogischer Tätigkeitsbereiche.

Typ III: *Autonome Bildungsprojekte* - »*didaktische Institute*«

Auf dem Kontinuum, das sich zwischen individualistischen und kollektiven Ansätzen von Selbständigkeit spannt, werden mit dem dritten Typ Spielarten beschreibbar, die bereits ein hohes Maß an Formalisierung und Institutionalisierung aufweisen. Sie entsprechen auf dem ersten Blick weitgehend dem, was man im Alltagsverständnis gemeinhin unter »Organisation« versteht: Die Pädagogen haben sich »selbständig gemacht«, sie haben sich ihre eigene »Einrichtung« geschaffen. Trifft dies in dieser undifferenzierten Weise zu, so handelt es sich um den ständigen Prozess der Neugründung von Bildungseinrichtungen, der in bildungspolitischen Umbruchzeiten in verstärkten Gründungswellen zum Ausdruck kommt. Nun ist allerdings zu fragen, inwieweit Neugründungen von Einrichtungen der Weiterbildung - gerade wenn sie eng mit neu entstandenen Bedarfen und Finanzierungsmodalitäten verknüpft sind - überhaupt als Ansatz zur Selbständigkeit von Kursleitern, d. h. von *Lehrern* in der Erwachsenenbildung, anzusehen sind. Dies lenkt

den Blick auf charakteristische Besonderheiten, in denen sich der hier angesprochene Typus von anderen Organisationsgründungen unterscheidet. Kennzeichnend ist schließlich, daß die Ausgangslage der Selbstorganisation auf der Ebene von Veranstaltungsdidaktik angesiedelt ist. Das *organisierende Prinzip* dieser Ansätze besteht in der eigenständigen Gestaltung von Rahmenbedingungen, die zur Planung und Durchführung komplexer Einzelvorhaben der beteiligten Mitarbeiter notwendig sind und die man in anderen Zusammenhängen nicht zur Verfügung hat. Es geht nicht grundsätzlich um Organisation von Weiterbildung, sondern um eine aus der Not geborene Selbstorganisation von Kursleitern, Gruppenpädagogen, Trainern oder Teamern.

Um diesen strukturell und berufspolitisch wichtigen Unterschied zu verstehen, ist es nötig, sich die Differenz zwischen Programmplanung und Veranstaltungplanung zu vergegenwärtigen:

- Bei der Programmplanung werden Entscheidungsverläufe organisiert, die sich auf eine Vielzahl unterschiedlicher Vorhaben beziehen, die später von Kursleitern realisiert werden sollen, über deren Auswahl bei der Planung noch entschieden werden muß. Dies bedeutet, daß Programmplanung in einer objektivierenden Distanz an allgemeinen institutionellen Zielen orientiert sein kann, weil die Entscheidungen nicht notwendigerweise im Hinblick auf Personen getroffen werden, die selbst an der Planung beteiligt sind. Diese Rollentrennung und Entscheidungsfreiheit trifft bei den hier zu klärenden Ansätzen pädagogischer Selbstorganisation nicht zu - d. h., Weiterbildungsorganisation wird verschränkt mit Veranstaltungplanung aufgebaut.

- Bei der Veranstaltungplanung ist keine didaktische Entscheidung sinnvoll, bei der nicht auch das eigene Selbstverständnis, die eigenen fachlichen Stärken, Schwächen und Vorlieben und auch das persönlich gefärbte Engagement als »Lehrender« ausschlaggebend ist. Die eigene Person ist eine zentrale Planungsvorgabe, die angemessen zu berücksichtigen ist.

☐ An dieser Stelle läßt sich nun das Spezifikum von Selbständigkeit bzw. Selbstorganisation im Typus III genauer benennen.

Während man im allgemeinen davon ausgeht, daß Bildungseinrichtungen bestimmte Angebote und Vorhaben entwickeln und diese von geeigneten Personen durchführen lassen, geht es unter der hier beschriebenen Perspektive darum, für die Entwicklung und Durchführung eigener Vorhaben geeignete organisatorische Rahmenbedingungen zu

schaffen, und dies vor allem deshalb, weil derartige maßgeschneiderte Organisationsformen bisher nicht zur Verfügung stehen.

Die Entstehung derartiger »Projekte« und »didaktischer Institute« ist daher zunächst eng mit der Entwicklung und Realisierung eines *kontextuellen Einzelvorhabens* verbunden. Erst von dieser Ausgangslage her wird versucht, Anschlussvorhaben und ergänzende Bildungsangebote anzulagern. Daraus folgt, daß die stark von den jeweiligen Mitarbeitern geprägte Organisationsform nicht auf ein systematisches Programm abzielt, sondern eine Verknüpfung von mehr oder weniger verwandten Einzelvorhaben ermöglicht. Der Typus des »Pädagogischen Instituts« tendiert daher zu Spezialisierungen und läßt Diversifikation meist nur durch additive Anlagerung ähnlicher Vorhaben zu. Allerdings hängt das Maß an Ausbaufähigkeit und Differenzierung stark von der Entwicklungsfähigkeit des Bereichs ab, auf den sich die Angebote beziehen. Hier sind die Grenzen eher in der Personalstruktur der Mitarbeiter zu sehen. Vielfach scheint es indes gerade die Überschaubarkeit einer spezialisierten Nische zu sein, weshalb man gerade diese Form von Selbständigkeit wählt, so daß gar kein Wunsch nach Ausweitung der Aufgaben besteht. Dies ist jedoch bei wechselhaften Umweltbedingungen mit hohen Bestandsrisiken verbunden. Aus einer gewissen Distanz heraus läßt sich daher sagen, daß für diesen Typus »Eintagsfliegen« charakteristisch sind, d. h., daß über diese Instanzform von Erwachsenenbildung auf einen ständig wechselnden Bedarf nicht nur thematisch, sondern auch organisatorisch reagiert werden kann. Durch ihn werden Innovationen hervorgebracht, von denen sich wiederum andere Instanzformen anregen lassen können.

Auf der Ebene *professioneller Kompetenz* geht damit einher ein besonderer Typus von Bildungsexperten, nämlich der des *Projektmitarbeiters*. Typischerweise hat er im Laufe seiner Berufskarriere bereits in einer Vielzahl von Projekten Erfahrung gesammelt und gestaltet seine Berufstätigkeit dadurch selbständig, indem er immer aufs neue geeignete und finanzierungsfähige Vorhaben allein oder zusammen mit anderen organisiert. »Projektentwicklung« und »Projektmanagement« schälen sich hierbei als Schlüsselqualifikationen heraus, für die eine Verbindung von Curriculumentwicklung und Organisationsplanung charakteristisch ist und die gleichzeitig auf ein Lernfeld bezogen sein müssen, in denen ein finanzierungsfähiger Lernbedarf nachgewiesen werden kann. Der in Bildungsprojekten selbständig Tätige unterscheidet sich daher in Selbstkonzept und Kompetenzprofil erheblich von anderen »Bildungs-

experten der Praxis«. Er übernimmt im Rahmen seiner Vorhaben vielfach sogar Arbeitgeberpositionen, so z. B. wenn für die Durchführung des Projekts zusätzliche »freie Mitarbeiter« hinzugezogen werden, die dann jedoch nicht den Status von Projektmitarbeitern haben. Unterschiedliche Spielarten des Typus »Pädagogisches Institut« lassen sich an Spezifika der Projekte unterscheiden, auf die die jeweilige Organisationsform zugeschnitten ist. Besonders auffällig ist dies, wenn Bildungsprojekte mit Forschungsvorhaben und Modellversuchen verknüpft werden oder wenn »Didaktische Institute« eng auf Finanzierungsmodalitäten solcher Praxisbereiche zugeschnitten sind, für die geeignete Bildungsangebote konzipiert werden.

Typ IV: Pädagogische Ausgliederungen aus Selbsthilfebewegung, Vereinskultur und Verbandsarbeit

Seit geraumer Zeit sind Ansätze pädagogischer Selbstorganisation zu beobachten, die sich beispielsweise aus der Selbsthilfebewegung herauskristallisieren, an Aktivitäten und Arbeitsweisen politischer Initiativen anknüpfen oder Vereins- bzw. Verbandsarbeit »mit pädagogischen Mitteln« intensivieren bzw. fortsetzen. Hierbei stellt sich eine selbständig organisierte Bildungsarbeit betont in einen größeren Kontext und ist in dieser Form nur dadurch realisierbar, weil sie sich in engem Kontakt zu anderen Aktivitäten entwickelt, die sie pädagogisch flankiert. Trotz ihrer Anbindung an Initiativen, Vereine und Verbände werden viele der Ausdifferenzierungen organisatorisch und konzeptionell selbstständig entwickelt und in den subkulturell geprägten Rahmen eingepaßt. Hierbei entstehen spezifische Formen von Professionalität, die sich pointiert als »getarnte Selbständigkeit« bezeichnen lassen, weil der faktisch hauptberufliche, auf Erwerbstätigkeit gerichtete Charakter tabuisiert und die Rolle als »Betroffener«, als Vereinsmitglied oder als politisch Tätiger plakativ in den Vordergrund gerückt wird. Hierin ist sicherlich ein zentrales Merkmal im Selbstkonzept und in den Selbststilisierungen dieser pädagogisch Tätigen zu sehen. Kennzeichnende *Ausgangsbedingung* für diesen Typus ist, daß im Rahmen der Arbeit von Selbsthilfegruppen, Vereinen sowie politischen und sozialen Initiativen konkrete *Anlässe zum Lernen* auftreten, die man aufgreifen muß, um die gemeinsamen anspruchsvollen Ziele sinnvoll und befriedigend weiterverfolgen zu können. Zum *pädagogisch* relevanten Lernerlaß wird diese Situation meist dadurch, daß allein die Problematik selten bereits enthält, was

gelernt werden sollte und *wie* dies geschehen kann. Ein Blick in die Weiterbildungsprogramme der Region schafft hier eher Verwirrung, weil ungeklärter Bedarf keine Wahlmöglichkeiten aus unterschiedlichen Angeboten zuläßt. So gehen viele dieser aus alltäglichen Lernerlässen entstandenen »Suchbewegungen« (Tietgens) ins Leere, wenn sie nicht bereits im Zusammenhang ihres Entstehens in dazu geeigneten Organisationsformen aufgegriffen werden. Diese sich hierbei herauskristallisierenden *Notwendigkeiten* einer Selbstorganisation von Weiterbildung wird zunehmend von pädagogisch Tätigen als Ansatzpunkt für selbständige beruflich ausgeübte Lehrtätigkeit genutzt. Die dabei konstitutiven Voraussetzungen hängen von einem völlig anderen Organisationsmodell ab, als man dies sonst in der Bildungsarbeit gewohnt ist: Ausgangsbedingung ist nicht, wie sonst üblich, ein »lernförderlicher« organisatorischer Rahmen, für den geeignete Lerner interessiert werden müssen, sondern innerhalb lernerrelevanter organisatorischer Zusammenhänge des Alltags werden ergänzend und intensivierend lernförderliche Rahmenbedingungen ausdifferenziert, um Lernprozesse, die bereits informell in Gang gekommen sind, pädagogisch zu unterstützen. Man braucht hierzu nicht auf externe Bildungseinrichtungen zurückzugreifen und sich an ein fremdes Lernmilieu und Curriculum anzupassen, sondern die Initiativen, die Vereine oder der Verband der Selbsthilfegruppen bringen gleichzeitig ihre eigene Bildungsorganisation hervor, was je nach Komplexität und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (Lernerlässe) auch ausdifferenzierte Organisation, fachliche Kompetenz und besondere Formen von »Professionalität« verlangt.

Der an dieser Situation ansetzende Typus pädagogischer Selbständigkeit ist geeignet, den Blick für unterschiedliche *Entstehungsbedingungen* organisierten und veranstalteten Lernens zu schärfen. Es geht dabei um die grundsätzliche Frage, wie gesellschaftlich begründete und dabei subjektiv bzw. milieuspezifisch »gebrochene« *Lernerlässe* überhaupt wahrgenommen, aufgegriffen und in *organisierte Lernprozesse* transformiert werden können. Unbestritten ist hierbei, daß die auf einen antizipierten Bedarf extern entwickelten Lernangebote notwendigerweise selektiv wirken und bewußt nur denjenigen Teil bzw. Anteil von Lernerlässen aufgreifen können, für den sie auf einer generalisierenden Ebene fachliche Lehrkompetenz zur Verfügung stellen können. Bereits die Antizipation von Lernbedarf orientiert sich daher an den Problemdefinitionen der zur Verfügung stehenden Lehrkompetenzen.

Alle Lernanlässe, die sich nicht mit konventionalisierten Lehrangeboten zur *Passung* bringen lassen, bedürfen daher anderer Organisationsformen. Unter der Voraussetzung, daß ihnen eine hinreichende soziale Dynamik zugrundeliegt, führt alltäglicher Lernbedarf schließlich zu ihnen entsprechenden Organisationsformen. Bei dieser Einschätzung ist zu berücksichtigen, daß Erwachsenenbildung nicht allein durch das Handeln von Pädagogen oder organisatorischer Regelungen entsteht – dies erscheint nur so in »Selbstimplifikationen« des Berufsstandes. Weiterlernen von Erwachsenen i. S. mehr oder weniger bewußter Lernanstrengungen, die im täglichen Leben an aktuellen Erfordernissen orientiert sind und mit anderen Veränderungsbemühungen thematisch »mitlaufen«, findet schon immer und überall statt und braucht von Pädagogen weder »motiviert« noch »initiiert« zu werden. Es gilt jedoch zu beachten, daß diese »wildwüchsigen« Lernprozesse zwar eine eigene Entwicklungslogik besitzen, aber dennoch einer bewußten und gezielten Strukturierung der Betroffenen unterliegen können. Trotz dieser grundsätzlich positiven Bewertung muß festgestellt werden, daß die Wirksamkeit von beiläufigen, ins alltägliche Leben integrierten Lernprozesse immer häufiger unbefriedigend zu sein scheint. Dies hat sicher gesellschaftliche Ursachen, auf die hier nicht eingegangen werden kann (Schaffner 1985). Im hier diskutierten Zusammenhang interessiert nur die Tatsache, daß beiläufiges Lernen von Erwachsenen reflexionsbedürftig wurde. Man vergewissert sich mehr und mehr der Notwendigkeit, daß und was gelernt werden muß, um das Lernen aus der Abhängigkeit von zufälligen Umständen zu befreien, es aus lernhindernden Bedingungen des Alltags zu lösen und in besonderen, dazu geeigneten Situationen zu organisieren. Von bildungstheoretischem Interesse ist hierbei, wie weit sich diese Form organisierten Lernens von den subjektiv gefärbten und milieuspezifisch begrenzten Lernanlässen zu befreien vermag und ob es über pragmatisch verkürzende Sichtweisen hinaus auch Zugänge zu übergreifenden Perspektiven ermöglicht. Eine derartige *Transformationsleistung* kann als Maßstab dienen, an dem sich *pädagogische Professionalität* einer alltagsbezogenen Bildungsarbeit von interessengebundener und gesinnungsverhalteter Schulung unterscheiden läßt.

Die Problematik der herkömmlichen hochgradig generalisierten Bildungsangebote besteht somit darin, wie es gelingt ihre Relevanzen auf subjektive, milieuspezifische und situative Erfahrungszusammenhänge »herunterzutransformieren«, während Lernorganisation, die aus alltäg-

lichen Anlässen hervorgeht und sich an ihnen orientiert, die Aufgabe zu bewältigen hat, wie sich der Lernbedarf aus begrenzten Horizonten auf übergeordnete Bildungsziele und Verstehenszusammenhänge »hochtransformieren« läßt. Entscheidend ist die *Differenz der Ausgangslagen* von Lernorganisation, weil sich aus ihr ein grundlegender Unterschied im *Expertentat*us der Lehrenden nachvollziehen läßt.

Aus den vorangegangenen allgemeinen Überlegungen geht hervor, daß die Selbstständigkeit von Pädagogen dieses Typs an einer bildungstheoretisch entscheidenden Nahtstelle angesiedelt ist, von wo aus unterschiedliche *Übergangsformen* von beiläufigem, informellem Lernen organisierbar ist. Dies jedoch ist nicht über externe Angebote, sondern nur in einer unmittelbaren Einbindung in die alltäglichen Interaktionszusammenhänge möglich.

Das *organisierende Prinzip* dieser Form besteht daher in der Transformation von Lernanlässen aus nicht-pädagogischer Lebenspraxis in pädagogische Strukturen und Handlungsformen; dies aber nur insoweit wie pädagogisches Handeln an alltäglichen Fragen Anschlußmöglichkeiten findet, so daß es als *Fortsetzung von Alltagshandeln mit pädagogischen Mitteln* verstanden werden kann. Hier findet das organisierende Prinzip auch seine Grenzen.

Aufgrund dieser Strukturbedingungen lassen sich die Organisationsformen des Typus IV als Bemühungen beschreiben, zwei gegensätzliche Bewußtseins- und Handlungsebenen *integrativ* aufeinander zu beziehen und diese Integration prozessual abzuwickeln:

- a) Die Ebene organisatorischer Rahmenbedingungen, allgemeiner Interessen, Zielsetzungen und Werte, personeller Voraussetzungen und Wertstrukturen sowie der Handlungs- und Verhaltensstrukturen eines »nicht-pädagogischen« *Praxisfeldes* mit
- b) der Ebene *organisierten Lernens*, die zwar an alltägliche Lernanlässe anschließt, sich aber dennoch als autonomes pädagogisches Tätigkeitsfeld mit hierfür gemäßen Strukturen, Werten, Verhaltensnormen und Rollen konstituiert.

Kennzeichnend ist, daß beide Ebenen inhaltlich, zeitlich und personell nicht getrennt werden, sondern daß über die dafür entwickelten Konzeptionen eine ständige Verbindung und gegenseitige Rückkopplung angestrebt wird. Hier liegt die organisatorisch-strukturelle Bedeutung der sogenannten *ganzheitlichen Ansätze*, mit denen eine Integration von Leben, Lernen, Arbeiten und politischer Aktion versucht wird. Die empirisch auffindbaren Spielarten dieses Typs lassen sich daran

unterscheiden, aus welchen organisatorischen und lebensweltlichen Zusammenhängen heraus die spezifischen pädagogischen Tätigkeitsfelder als organisatorische »Äste« oder »Ableger« entwickelt und zur selbständigen Berufstätigkeit ausgebaut wurden. Wichtige Besonderheiten ergeben sich daher meist aus bestimmten Zielen und Bedingungen der Organisationen, aus denen heraus die pädagogischen Initiativen begründet und gestützt werden. Dies gilt besonders für den Umfang an Ausbau- und Finanzierungsfähigkeit. Vielfach eröffnen sich pädagogische Tätigkeitsfelder erst nach einem Prozeß der Koordination und Vernetzung verschiedener Initiativen] Gruppen und Vereine, so daß gerade Pädagogen an diesen Entwicklungen Interesse haben. Außerdem ist von großer Bedeutung, ob sich die pädagogische Arbeit der Initiativgruppen, Vereine oder Verbände

- an die *eigenen* Mitglieder und Mitarbeiter oder

- an für die Vereinsarbeit relevante *externe* Personengruppen richtet.

Grundsätzlich ist bei diesem Typ das Verhältnis i. S. eines Einfluß- und Machtgefälles zwischen dem größeren organisatorischen Kontext (Selbsthilfegruppe, politische Initiative, Verein oder Verband) und der speziellen Lernorganisationen von hohem Interesse.

Auch wenn das pädagogische, auf Lernen gerichtete Handeln immer als *Ableitung* aus dem jeweiligen Rahmen definiert und legitimiert wird, so handelt es sich keineswegs notwendigerweise um ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Es ist vielmehr zu beobachten, daß Pädagogen mehr oder weniger zielstrebig an der Gründung von Initiativgruppen und Vereinen mitwirken, um daran anschließend ein berufliches Tätigkeitsfeld entwickeln zu können. Interpretiert man derartige Vorgehensweisen als pädagogische *Strategien zur Zielgruppenentwicklung*, so erhalten dabei Selbsthilfegruppen und Vereine den sekundären Charakter eines Rahmens, in dem sich alltagsbezogene Lernorganisation als neues pädagogisches Berufsfeld entwickeln und erproben läßt.

Im empirischen Einzelfall sind derartige Funktionalisierungen jedoch in einer derartig distanzierenden Weise unrealistisch. Kennzeichnend ist vielmehr eine nur analytisch auflösbare Vermischung von persönlichem Engagement, sozialer Integration und Mitgliedschaft sowie emotionaler und existentieller Mitbetroffenheit, aus der heraus die beruflichen Funktionen als »Lehrender« erst möglich werden. Man kann daher noch weiter gehen und sagen, daß eine derartige Rollen- und Interessensvermischung eine zwingende Voraussetzung ist, um in einem solchen

Handwritten: H text

Kontext hauptberuflich lehrend tätig zu sein und dabei seine Rahmenbedingungen selbst organisieren zu können. Gleichzeitig verlangt dies eine ständige Bilanzierung von schwer zu vereinbarenden Interessen und Positionen, was sich auch als spezielle *professionelle Kompetenz* beschreiben läßt. Dies ist meist verbunden mit einer besonderen subkulturellen Stilisierung der Lebensform und Lebensgestaltung, die vielfach eine wichtige Voraussetzung für diese Art pädagogischer Arbeit gelten kann. Diese *Kompetenz* ließe sich als »pädagogisch reflektierte Betroffenheit« bzw. »pädagogisch gesteuertes Mithandeln« bezeichnen. Das entscheidende Moment dieser Charakterisierung besteht darin, daß dadurch ein Aufgreifen von Lernanlässen aus der »*Binnenperspektive*« des Praxisfeldes bzw. der Lebenswelt heraus möglich ist. Die Notwendigkeit von Weiterbildung wird dadurch als Bestandteil eines gemeinsamen Selbstverständnisses heraus beschreibbar und nicht als Defizitzuschreibung oder konfrontative Belehrung von außen erlebt. Diese Form bietet daher die Chance, daß soziale Bewegungen (z. B. Alternativbewegung, Friedensbewegung) »aus sich heraus« Lernmöglichkeiten ausdifferenzieren und über diese Organisationsformen »reflexiv« werden.

Typ V: Selbständiger pädagogischer Bereich im schützenden Rahmen größerer Institutionen

Angesprochen sind pädagogische Projekte, Bildungsinitiativen oder Lehrgänge, die nach außen als Bestandteil der Bildungsarbeit von Kirchengemeinden, Sozialverbänden, Kommunalverwaltungen oder Gewerkschaften in Erscheinung treten, die näher betrachtet jedoch diese Institutionen nur als einen schützenden oder »infrastrukturgewährenden« *organisatorischen Kontext* benutzen und die dabei dennoch in wesentlichen Punkten autonome Vorhaben sind.

Definiert man Selbständigkeit nicht zu eng und sieht das wesentliche Merkmal in einem grundsätzlichen Initiativ-Werden, mit dem die beruflichen Rahmenbedingungen in »eigene Regie« genommen werden, so kann diese Gestaltungsweise auf recht unterschiedliche Weisen erfolgen. Hier läßt sie sich als ein geschicktes Aufspüren und Benutzen von institutionellen Nischen und Freiräumen beschreiben, was den Charakter einer *Strategie zur Berufsfelderschließung* annehmen kann, über die sich sehr spezifische Organisationsbedingungen für die eigene Lehrtätigkeit entwickeln lassen.

Entstehung und Aufbau derartiger pädagogischer Tätigkeitsbereiche

gehen typischerweise nicht von einem manifesten institutionellen Bestand aus und sind folglich nur selten von einem institutionellen Engagement und Gestaltungswillen gekennzeichnet. Sie beruhen nahezu ausschließlich auf der persönlichen Initiative einzelner Pädagogen, die dabei von der Grobseinrichtung eine eher *duldend gewährende Unterstützung* erhalten.

Somit hat man auch bei diesem Typus recht spezifische *Ausgangsbedingungen* in Rechnung zu stellen, die leicht den Eindruck des individuell Exzeptionellen hervorrufen. Dennoch schält sich auch hier bereits ein generelles Grundmuster als Typus heraus, das strukturelle Verallgemeinerungen und berufspolitische Perspektiven zuläßt.

Eine wichtige Vorbedingung ist u. a., daß die pädagogisch Tätigen nicht »von außen« kommen, sondern in das personelle Kontaktnetz der Institution und seiner »Umwelten« eingebunden sind. Hierdurch genießen sie Vertrauen, über das sie als »soziales Kapital« (Bourdieu) verfügen, was sich äußern kann als ein gewisser persönlicher Einfluß auf Entscheidungsträger, als organisationspezifisches »know how« oder als Zugang zu relevanten Informationen einschließlich der Fähigkeit, diese adäquat zu deuten. Meist setzt dies eine gewisse milieuspezifische Sozialisation und Übereinstimmung in Mentalstrukturen voraus. Dies zeigt sich – gerade im Gegensatz zu »newcomer« – als eine von Externen kaum nachzunehmende Mischung aus tiefliegender mehrfach gebrochener Identifikation bei gleichzeitiger kritischer Distanz.

Das kennzeichnende und die selbständige Arbeit *strukturierende Prinzip* dieser Form besteht daher in der *Nutzung symbiotischer Organisationsstrukturen*: So sehr der Nutzen zunächst bei den kleinen Bildungsinitiativen liegt, so muß auch die Schutz und organisatorische Hilfen gewährende Großinstitution eine Reihe von Vorteilen erhalten, mit denen sich eine derartige Zusammenarbeit auch formell legitimieren läßt. Besonders für Organisationen, in denen »lockere Koppelung« vorherrscht, d. h., wo komplexe Aufgaben über ein vielfältiges Netz relativ unverbundener Teilbereiche bearbeitet wird, ist die Anlagerung autonomer Projekte strukturell unproblematisch und liegt durchaus im Rahmen üblicher Vorgehensweisen. Besonders gilt dies für Institutionen, die auf sensible Umweltbereiche Einfluß nehmen und dabei Abwehrreaktionen gering halten wollen. Es haben sich hierbei institutionelle Steuerungsformen herausgebildet, die vor allem von der Gewährleistung von fördernden und stützenden Rahmenbedingungen bestimmt, dabei jedoch von der Initiative, Gestaltung und dem persönlichen

Einsetzung der Projekte abhängig sind. »Autonome Bildungsprojekte« als Einlagerungen und Anlagerungen eines größeren organisatorischen Zusammenhangs stellen sich daher vielfach aus institutioneller Sicht als elegante Form der Aufgabendifferenzierung und Dezentralisierung, mit der bisher unerreichbare soziale Umweltsektoren erschlossen werden, während die Pädagogen in der Gesamtorganisation eher einen sich differenzial verhaltenen Apparat sehen, der sich für den Aufbau selbständiger Bildungsarbeit instrumentalisieren läßt.

Aufgrund dieser symbiotischen Beziehungsstruktur haben die Pädagogen sehr spezifische Kompetenzen mitzubringen oder zu entwickeln, um die organisatorischen Verknüpfungen für ihre Vorhaben sensibel in Rechnung stellen und nutzen zu können.

Dies stellt sich je nach den organisatorischen Ausgangsbedingungen jedoch sehr unterschiedlich dar, woraus sich Differenzierungen in den empirisch vorfindbaren Erscheinungsformen erklären. So z. B.

- Angliederungen an Hochschulen und anderen größeren Bildungsrichtungen
- Binnendifferenzierungen in Aufgabenbereichen von Weiterbildungsträgern (Zielgruppenarbeit, Zweiter Bildungsweg, Gesundheitsbildung)
- Bildungsobjekte in lockerer Anlagerung an kommunale und staatliche Verwaltung
- Bildungsprojekte in Anlagerung an konfessionelle Organisationen.

3.3 Professionspolitische Kompetenzen

Entwicklung und Erwerb tätigkeitsspezifischer Kompetenzen finden im Zuge der Aufgabendifferenzierung und der konzeptionellen Ausweitung in der Bildungspraxis de facto kontinuierlich statt. Erkennt man dies als Basisbedingung an, so bedeutet Professionalisierung zunächst ein Zur Kenntnis-Nehmen von bereits entwickelten Kompetenzen. Werden die bisher berufssoziologisch blind verlaufenden Entwicklungen als bewußte Entscheidungsmöglichkeiten verfügbar, so lassen sie sich schließlich unter berufspolitischen Zielen koordinieren und verstärken.

Pädagogische Fortbildung kann auf der Basis tätigkeitfelderschließender Selbstqualifizierung eine wirksame professionspolitische Funktion übernehmen. Ihr kommt dann die Aufgabe zu, die bereits bestehenden

- Ansätze zur Selbstorganisation – in dem hier entwickelten »didaktischen« Verständnis – zu unterstützen und dabei die unterschiedlichen Zugänge zur Bildungspraxis in einen Gesamtzusammenhang zu integrieren. Dies verlangt über die skizzierten Basisinitiativen hinaus auch übergeordnete Organisationsformen, die allerdings immer nur über gegenständliches Verknüpfen konkreter Kursleiterinitiativen tragfähig sein werden. Folgende übergeordnete Formen von Selbstorganisation sollten daher in der nächsten Zeit in Angriff genommen werden:
- Organisation berufspolitischer Kommunikationsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen, Trägerbereichen, Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung
 - Interessenvertretung in bezug auf arbeitsrechtliche, sozialrechtliche, finanzierungspolitische Regelungen, Honorarordnungen (Arbeitsplatz Erwachsenenbildung)
 - Aufbau von Clearingstellen zu Fragen des Berufsbildes: z. B. pädagogische Standards, Ausbildungsgänge, Fortbildungskonzeptionen für neue Tätigkeitsfelder
 - Projektträger zur Schließung neuer Tätigkeitsfelder und Arbeitsformen der Erwachsenenbildung (Berufsfelderweiterung)
- Aufbau und Entwicklung von Kursleiter-Netzwerken bzw. Kursleiter-Genossenschaften mit folgenden Aufgaben:
- Kursleiter-Informationsdienst:
- Überblick über bestehende Tätigkeitsfelder, über Programme, Finanzierungsmöglichkeiten, Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Einrichtungen. Überblick über die wechselnden Möglichkeiten von Organisationsformen in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Weiterbildung.
- Selbstorganisierte Kursleiter-Agentur:
- Vermittlung von Kursleitern bei Nachfrage nach bestimmten Angeboten (z. B. Angebote für bestimmte Zielgruppen, bestimmte Konzeptionen oder Inhaltsbereiche), Beratung der zu vermittelnden Kursleiter in bezug auf die betreffenden Tätigkeitsfelder.
- Selbstorganisierte Fortbildung:
- Berufspolitische Fortbildung, kollegiale Praxisberatung, Information über praxisbezogene Fortbildungsmöglichkeiten. Selbstorganisierte Fortbildung in bezug auf persönlich attraktive Konzeptionen, Arbeitsformen oder Inhaltsbereiche, für die interessierte Adressaten, Zielgruppen und Weiterbildungseinrichtungen erkennbar sind.
- Überblick über bereits bestehende Fortbildungsmöglichkeiten und

Auswertung von Erfahrungen, die damit gemacht wurden sowie kollegiale Fortbildung in bezug auf Kompetenzen, die in der Kursleitergruppe vorhanden sind.