

Hessische Blätter für Volksbildung  
1988/2

## Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik

Orfried Schöffler

Organisation von Erwachsenenbildung ist nicht mit dem „äußeren Rahmen“ oder dem „Betrieb“ einer „Einrichtung“ gleichzusetzen, sondern aufzufassen als ein bewegtes und übersichtliches Zusammenspiel einer Vielzahl von organisierenden Tätigkeiten, die für Lernanlässe, Lernprozesse und Lernanwendungen Bedeutung haben.<sup>1)</sup> Organisation erscheint im Gegensatz zu diesem weiteren Verständnis nur noch unter einer administrativen Perspektive als zweckrationaler und bewußt durchstrukturierter Rahmen<sup>2)</sup>. Über diese nicht falsche, aber pädagogische Organisation sinnentstellend verengende Sichtweise hinaus erweist sich gerade wirkungsvolle Weiterbildungsorganisation als ein vielschichtiges Geflecht ineinander übergreifender Sinnzusammenhänge mit entsprechend autonomen Einzelentscheidungen<sup>3)</sup>.

Aus dieser zwar weniger eindeutigen, dafür aber realistischeren Konzeptionalisierung von Weiterbildungsorganisation kristallisiert sich eine doppelte Anforderung an professionelles Handeln der Mitarbeiter heraus. Es geht zum einen darum, die eigene positionsgeladene Einzelperspektive als bereichsspezifische Spielart pädagogischen Handelns der Institution in seinen strukturellen Merkmalen verstehen zu lernen (Kontextwissen<sup>4)</sup>). Dies gilt für alle Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung – und wenn man weit genug denkt, auch für unterschiedliche Teilnehmerrollen. Zum anderen geht es um die Fähigkeit, die jeweilige Sonderperspektive eines Arbeitszusammenhangs komplementär auf relevante organisierende Tätigkeiten in anderen Bereichen beziehen zu können, um sie schließlich von Fall zu Fall in bezug auf übergeordnete institutionelle Zielsetzungen miteinander verknüpfen zu können. (Relationsbewußtsein<sup>4)</sup>). Diese Anforderungen gilt es im weiteren als Merkmale für Professionalität zu begründen.

### I. Das Organisatorische wird dominant

In früheren Entwicklungsphasen der Erwachsenenbildung konnte man es sich noch erlauben, das Organisatorische entweder als prosaische Notwendigkeit nur beiläufig zu seinem Recht kommen zu lassen oder dort, wo es von jeher dominant war – nämlich bei veranstaltetem Lernen – als „elementare Ordnung“ zu verklären.

Im Gegensatz dazu erscheinen in der heutigen Praxis der Erwachsenenbildung auf allen didaktischen Ebenen die bislang gewohnten Ordnungsgefüge von der Gestaltung einzelner Situationen und Sitzungen, über Veranstaltungsorganisation und Programmgestaltung bis hin zur Regelung institutioneller Strukturen zunehmend weniger selbstverständlich. Sie werden als bislang unreflektierte Strukturentscheidungen erkannt, die man sich immer auch anders denken kann. Dies heißt, in der gegenwärtigen Entwicklung werden die Organisationsstrukturen der Erwachsenenbildung für Mitarbeiter wie für Teilnehmer „kontingent“. Sie werden jeweils als Vorentscheidungen begründungsbedürftig und verlangen daher nach einer übergeordneten reflexiven Steuerung. Es besteht großer Bedarf an geeigneten Kriterien und Verfahren für derartige Strukturgestaltung. Gesichtspunkte und Verfahren aus politischen, juristischen, betriebswirtschaftlichen, fiskalischen Relevanzsystemen drohen dabei die Weiterbildungslogik mit externen Relevanzen zu dominieren und zu überfordern, wenn sie sich nicht als Teilperspektiven in ein pädagogisches Relevanzsystem integrieren lassen.

Diese notwendige *Integrationsleistung* stellt die gegenwärtige Herausforderung an alle Mitarbeitergruppen in der Erwachsenenbildung dar. Insofern geht es nicht um geeignete Managementtechniken oder Leitungsphilosophien, sondern in geradezu dramatischer Weise um die *Identität von Erwachsenenbildung*. Die bisher verdrängte oder unbegriffene Organisationsstruktur von Bildungsarbeit muß auf den Begriff gebracht werden, wenn es möglich sein soll, die einzelnen organisatorischen Lösungen so zu gestalten, daß sie die gegenwärtige Entwicklungsdynamik quantitativ wie qualitativ in ihren Strukturen umzusetzen vermögen. Ganz offenbar ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Organisationsaspekt von Erwachsenenbildung für alle Mitarbeitergruppen auf allen didaktischen Handlungsebenen unabweisbar geworden. Interessanterweise läßt sich feststellen, daß diese Fragen sowohl aus der Problematik auswachsender Großeinrichtungen, aus der Unübersichtlichkeit von kleineren Einrichtungen, die sich konzeptionell in unverbundene Arbeitsfelder ausgliedern, wie auch aus der Selbstorganisationsproblematik „alternativer“ Bildungsprojekte gestellt werden.

### II. Der Bruch zwischen Organisation und Pädagogik

Eine notwendige und bereits in Gang befindliche Auseinandersetzung wird dadurch erschwert, daß das Verhältnis zwischen Organisatorischem und Pädagogischem seit jeher gestört ist<sup>5)</sup>. Die Beiläufigkeit, mit der das organisatorische Element von Bildungsarbeit meist bildungstheoretisch und didaktisch behandelt wurde, rührte nicht allein aus der Nichtbeachtung der strukturellen Voraussetzungen von Bildung, sondern war gleichzeitig auch Ausdruck eines tiefgehenden Ressentiments gegen zweckrationale Logik, zu der sich trotz aller Intentionalität pädagogisches Denken als Gegensatz abheben läßt.

Ein personalistisches Verständnis von Pädagogik – in dem Bildungsarbeit auf die „Begnugung von Mensch zu Mensch“ interaktionistisch reduziert wird – benötigt als Hintergrundfolie daher geradezu den starken Kontrast zum Administrativen. Es wird dadurch unfähig, institutionsbezogenes Handeln als pädagogisch/didaktische Operationen zu konzipieren, was schließlich als „Institutionenblindheit“ beklagt wird<sup>7)</sup>, weil es den Zugang zu entscheidenden didaktischen Gestaltungsbereichen der Erwachsenenbildung ausblendet. Eine derartige Aufspaltung hat in der Bildungspraxis dazu geführt, daß die Ordnungsleistungen pädagogischer Einzeiltätigkeiten nicht mehr als organisierende Operationen unter pädagogischer Relevanz gedeutet werden können.

Andererseits wird dem auf Administration reduzierten Organisatorischen eine weitgehende Autonomie zugeschrieben, die man dann wiederum als Begrenzung oder externen Zwang erlebt. Dies fördert eine zunehmende Verselbständigung administrativer Logik in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die sich an Relevanzen externer Funktionssysteme wie ökonomischen, sozialpolitischen, arbeitsrechtlichen Kriterien zu orientieren beginnt. Administrative Kompetenz läßt sich dann nicht mehr als konkretisierenden Ausdruck pädagogischer Intentionen nutzen.

So hat das personalistische Bildungsverständnis zu einer inneren Aufspaltung der Institutionen geführt, die keineswegs als klarer Bruch zwischen Tätigkeitsbereichen, Positionen und Rollen, sondern die quer zu den formalen Gliederungen verläuft und daher von allen Mitarbeitern als Sinnbruch ihres jeweiligen beruflichen Selbstverständnisses erlebt wird. Es geht um die Erfahrung, zwischen divergente Ansprüche eingespannt zu sein, wodurch die Frage nach der eigenen Kompetenz immer nur zwiespältig beantwortet werden kann. Dies ist ein wesentliches Hindernis bei der Entwicklung eines gesicherten beruflichen Selbstverständnisses und von Professionalität in der Erwachsenenbildung.

Als berufliche Identitätsproblematik zeigen sich diese Sinnbrüche bei hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern in der Frage, wie sie neben dem „Übermaß des Organisatorischen“ noch zur „eigenlichen“ Arbeit kommen<sup>9)</sup>, aber auch an dem Habitus des „Bildungsmanagers“, der auf pädagogisch-inhaltliche Intentionalität nur noch zynisch abwehrend reagieren kann. Besonders nachdenklich macht jedoch eine verbreitete Sprachlosigkeit in bezug auf pädagogische Sichtweisen.

H. Tietgens<sup>9)</sup> arbeitet diese Problematik anhand von Untersuchungsmaterialien von W. Giesecke<sup>10)</sup> zur beruflichen Sozialisation von Mitarbeitern/innen in der Erwachsenenbildung folgendermaßen heraus:

„Die Punkte ist also: da sind Mitarbeiter für erwachsenendidaktische Planungsaufgaben angestellt. Sie erfüllen diese Aufgaben, berücksichtigt man die Rahmenbedingungen, recht ansehnlich. Aber sie merken es gar nicht. Sie wollen es auch vor sich selbst nicht wahrhaben.“

„Es fehlt die begriffliche Fassung dafür, was man tut, weil immer dann, wenn vom ‚Pädagogischen‘ gesprochen wird, die unmittelbare Interaktion gemeint ist.“

„Mit der Verengung des ‚Pädagogischen‘ verengt sich auch das Berufsbewußtsein zu einem Selbstverständnis als Organisator. Das Groteske ist: hier präsentieren sich Mitarbeiter in einer Rolle, auf die sie nicht fixiert sein möchten und auf die sie faktisch auch nicht beschränkt sind. Dieser Selbstwiderspruch entsteht, weil sie ihre Tätigkeit nicht darzustellen wissen, weil ihnen die Eigenheit des Tuns nicht bewußt wird. So nehmen sie Selbstzuschreibungen nach überlieferten Mustern vor, die nicht auf sie passen.“

Darüber hinaus zeigt sich die institutionelle Spaltung auch als soziales Abgrenzungs- und Ausgrenzungsproblem.

Die doppelte Reduzierung des Organisatorischen auf das Administrative und des Pädagogischen auf lehrende zwischenmenschliche Interaktion führt dazu, daß

– vielfach die hauptberuflichen Mitarbeiter einer Einrichtung von Kursleitern und Teilnehmern als „Verwaltung“ wahrgenommen werden und nur die Kursleiter als „pädagogisch Tätige“<sup>(11)</sup>.

– die Leitung und Geschäftsführung häufig von den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern als „nicht-pädagogische Instanzen“ ausgegrenzt werden.

– das Verhältnis zwischen Einrichtung und Träger gern als Kampf zwischen „pädagogischen Zielen“ und einer verständnislosen Umwelt stilisiert wird, ohne daß immer sicher ist, ob pädagogische Intentionalität tatsächlich an den Grenzen der Einrichtung ihre Bedeutung verliert oder ob sie möglicherweise nur eine andere organisatorische Gestalt erhält.

Diese vielfache innerinstitutionelle Aufspaltung in „pädagogische“ und „organisatorische“ Relevanzbereiche ist Ausdruck eines ungesicherten beruflichen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung und wirkt dadurch zunehmend kontraproduktiv. Sie behindert ein aufgabenangemessenes und kooperationsförderliches Selbst- und Fremdbild der verschiedenen Gruppen von Mitarbeitern.

### III. Organisation von Erwachsenenbildung als Geflecht didaktisch ordnender Tätigkeiten

Überwindet man die überkommene Dichotomie, so läßt sich pädagogisches Handeln als *ordnendes Tun*<sup>12)</sup> konzipieren, das seinen Sinn aus pädagogischer Relevanz bezieht. Wie auch sonst bei funktionaler Differenzierung lassen sich pädagogische Relevanzen nicht segmentär durch Zuordnung auf Sachbereiche, Personen oder Situationen verorten. Pädagogisches Handeln als Ausdruck funktionaler Differenzierung bedeutet, daß den einzelnen organisierenden Tätigkeiten als Teiloperationen zunächst „äußerlich“ nicht anzusehen ist, aus welchem Bedeutungszusammenhang sie ihren handlungsleitenden operativen Sinn beziehen, d. h. welchem Funktionsprimat sie unterworfen sind. Deshalb ist in der Erwachsenenbildungspraxis jeweils zu klären, aus welchem Bedeutungszusammenhang (Relevanzbereich) die organisierenden Tätigkeiten ihren Sinn beziehen. In diesem Zusammenhang ist vor allem hervorzuheben, daß selbst offensichtlich „pädagogisches“ Handeln wie „Lehrertätigkeit“, sobald es unter beispielsweise ökonomischem Funktionsprimat Sinn und Wirksamkeit erfährt, keineswegs primär zu Lernprozessen, sondern vorwiegend zu Selektionsprozessen führt. Andererseits bedeutet dies auch, daß selbst administrative, technische Tätigkeiten sowie rechtliche und politische Regelungen immer dann als didaktisches Handeln anzusehen sind, wenn sie ihren Sinn und ihre Handlungslogik darin finden, daß über sie Lernanlässe in Lernprozesse transportiert werden, d. h. daß über sie Lernprozesse auf personaler und sozialer Ebene gewährleistet, initiiert, aufrechterhalten und gefördert werden.

*Institutionalisierung* von Erwachsenenbildung bedeutet in diesem Verständnis ein strukturelles Verknüpfen und Aufdauernstellen von derartigen didaktischen Handlungen in unterschiedlichen sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimensionen. Pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung läßt sich somit nicht universell, d. h. kontextfrei bestimmen, sondern immer nur tätigkeitspezifisch und arbeitsplatzbezogen in sachlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht. Um dies differenzierter und konkreter fassen zu können, bietet sich eine Unterscheidung zwischen didaktischen Ebenen i. S. einer Stufenfolge von Handlungskontexten<sup>13)</sup> an. Dies erlaubt, den pädagogischen Zusammenhang beruflicher Einzeltätigkeiten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu vergegenwärtigen und dabei den Stellenwert des Einzelhandelns bewußt zu machen. Danach lassen sich unterscheiden:

- die Ebene des gesellschaftlichen Bedingungsrahmens
- die institutionelle Ebene

- die Ebene der Aufgabenbereiche
- die Ebene der Veranstaltungen
- die Ebene der Lerneinheiten

Bildungsinstitutionen lassen sich danach charakterisieren, wie und in welchem Umfang diese Handlungskontexte bereits in Positionen und Rollen ausdifferenziert sind bzw. inwieweit sie sich personell und situativ überlagern.

Leider würde es den gegebenen Rahmen sprengen, die organisierenden Einzelaktivitäten in den verschiedenen Handlungskontexten herauszuarbeiten, sie den Mitarbeitergruppen zuzuordnen, um hierbei die unterschiedlichen Perspektiven zu klären, die für Lernprozesse relevant sind. Dabei würde erkennbar werden, daß sowohl horizontal zwischen den Einzelhandlungen unterschiedlicher Mitarbeitergruppen wie auch vertikal zwischen den didaktischen Handlungsebenen typische Verkopplungsbereiche bestehen, die man als „institutionelle Schlüsselpositionen“<sup>14)</sup> bezeichnen könnte, und die für die jeweilige „Organisationskultur“<sup>15)</sup> und die Identität einer Einrichtung von großer Bedeutung sind. Institutionsbezogene Fortbildung mit dem Ziel der Klärung pädagogischer Relevanzen von organisierenden Einzelaktivitäten hat hier anzusetzen, da sie den Ausgangspunkt für eine situative und problembezogene Standortbestimmung der Mitarbeiter bieten.

#### IV. Anforderungen an die Mitarbeiter und Möglichkeiten ihrer Realisierung

Aus den vorangegangenen Überlegungen geht hervor, daß sich ein erwachsenenbildungsspezifisches Organisationsverständnis erst dann herausbilden kann und handlungsleitend wirken wird, wenn man lernt, pädagogisches Handeln immer auch als organisierende Tätigkeit operational zu fassen. Dies verlangt, daß man in den Einrichtungen „ordnendes Tun“ nicht mehr allein unter administrativer Perspektive deutet, sondern daß man statt dessen im jeweiligen praktischen Zusammenhang seinen Stellenwert für die Gewährleistung von Lernprozessen klärt. Derartige Selbstklärungsprozesse in den verschiedenen didaktischen Kontexten orientieren sich an aktuellen Fragen und Schwierigkeiten und bieten damit die Voraussetzung, geeignete Lösungen zu finden, die auf die jeweils besondere institutionelle Situation zugeschnitten sind. Sie sind deshalb als Selbststeuerungsmechanismen für geplanten institutionellen Wandel anzusehen, über die bessere Einfluß- und Mitwirkungsmöglichkeiten geschaffen werden können als über formalisierte Wirkungsmodelle. Gleichzeitig wirken Selbstklärungsprozesse positiv auf die institutionelle Identität und damit auf die „Organisationskultur“ zurück.

Faßt man Selbstvergewisserung in bezug auf geeignete Formen pädagogischer Organisation als Aufgabe beruflicher Fortbildung, so lassen sich zwei Zieldimensionen unterscheiden, die es in den Fortbildungskonzepten in Hinblick auf Arbeitsbereiche, Mitarbeitergruppen und Problemdefinitionen zu konkretisieren gilt: Kontextwissen und Relationsbewußtsein.

1. Entwicklung und Erwerb tätigkeitsfeld- bzw. arbeitsplatzspezifischen didaktischen Kontextwissens bedeutet, daß den Mitarbeitern die pädagogische Relevanz ihrer Einzelaktivitäten bewußt und als Entscheidung zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten verfügbar wird. Es geht um die Fähigkeit, zwischen Allgemeinem und Besonderem wechsellern zu können, d.h. in der Einzelaktivität sowohl das technisch Organisatorische als auch die Konkretisierung übergeordneter Prinzipien der Erwachsenenbildung sehen zu können. Die Kontextabhängigkeit von Einzelaktivitäten wahrzunehmen bedeutet, daß man in die

Lage versetzt wird zu sehen, wie routinisierte organisatorische Tätigkeiten ihre Funktion und ihren Sinn ändern, wenn sich der didaktische Gesamtzusammenhang wandelt. Kontextwissen ist daher eine wichtige Voraussetzung für institutionelle Innovation.

2. *Relationsbewußtsein* bedeutet die Fähigkeit, Anschlußhandeln durch die Verknüpfung der eigenen Perspektive organisierender Tätigkeiten mit der von anderen Sinnszusammenhängen zu ermöglichen. Wesentlich ist hierbei die Einsicht, daß die Wirksamkeit institutionellen Handelns gerade mit der Verschiedenheit der zu verknüpfenden Sinnszusammenhänge wächst, sofern es gelingt, die unterschiedlichen Perspektiven für ein Vorhaben nutzbar zu machen (Synergetische Funktion von Relationsbewußtsein). „Horizontal“ zeigt sich dies in der Interaktion und Kommunikation zwischen Facherguppen, Arbeitsbereichen und Berufsgruppen. „Vertikal“ als Verkopplungen zwischen den didaktischen Handlungskontexten.

Sowohl Kontextwissen wie Relationsbewußtsein stellen ausschließlich *berufsfeldspezifische Kompetenzen* dar, d.h. sie können nicht antizipatorisch, sondern nur „on the job“ entwickelt und erworben werden. Sie sind jeweils in hohem Maße positionsabhängig und daher notwendigerweise perspektivisch. Daher stellen sie sich je nach Einrichtung, Tätigkeitsbereich und Arbeitsplatz inhaltlich anders dar. Bei der Klärung dieser Kompetenzen geht es folglich weniger um das Herausarbeiten prinzipieller Gemeinsamkeiten (wie z.B. „Teilnehmerorientierung“), sondern um die Profilierung anschlussfähiger relevanter Perspektiven (z.B. Bedeutung des Prinzips „Teilnehmerorientierung“ aus der besonderen Perspektive einer Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle).

Wenn tätigkeitsfeldspezifische Kompetenzen nur in Form von Enkulturation<sup>16)</sup> in einen Arbeitsbereich erworben werden können, so bedeutet dies gleichzeitig, daß sie im Verlauf der ständigen Veränderungen einer Einrichtung auch einem prinzipiellen Wandel unterworfen sind, der ungeplant alle Beteiligten umgreift. Dieser institutionell-kollektive Aspekt von Kontextwissen und Relationsbewußtsein weist darauf hin, daß über den persönlichen Erwerb dieser institutionsbezogenen Kompetenzen hinaus gleichzeitig Veränderungen im Beziehungsgefüge der Einrichtung in Gang gesetzt werden. Reflexion auf die Relevanzen einzelner Arbeitsbereiche und auf Formen ihrer Verkopplung löst daher immer auch Lernen im systemischen Sinne aus: Die Institution wird in ihren Strukturen reflexiv<sup>17)</sup>.

Derartige komplexe Prozesse als berufsbezogene Lernanlässe aufzugreifen und in Fortbildungskonzeptionen umzusetzen, verlangt neben geeigneten institutionellen Bedingungen<sup>18)</sup> eine kompetente Unterstützung durch externe Berater. Während für Industrie-Handel und öffentliche Verwaltung sowie für psychosoziale Dienstleistungseinrichtungen ihnen gemäßige Konzeptionen seit geraumer Zeit entwickelt und erprobt werden, so daß dem Bedarf zunehmend auch Fortbildungskompetenz zuwächst, steht dies für Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung noch aus.

Gerade das Dominantwerden von Organisationsproblemen ruft einen deutlichen Bedarf und eine wachsende Bereitschaft hervor, über berufsgruppen- bzw. arbeitsbereichsbezogene Supervision, über externe Beratung von Bildungsprojekten oder über Institutionsberatung der gesamten Einrichtung sich den Fragen nach erwachsenenbildungsgemäßen Organisationsformen zu stellen<sup>19)</sup>.

Problematisch wirkt sich hierbei jedoch das Fehlen von Beratungskompetenz aus, die ihre Ziele, Konzepte und Methoden auf die Spezifika didaktischer Organisation beziehen kann. Ein unreflektiertes Übernehmen von betriebswirtschaftlicher, management-

trierter Beratung oder von Konzepten, die auf Persönlichkeitswachstum für therapeutische Arbeit hin entwickelt wurden, kann nicht viel zur Klärung pädagogischer Relevanz organisierender Tätigkeiten in Bildungseinrichtungen beitragen. So wird es in Zukunft sehr darauf ankommen, daß sich die Fortbildungskonzepte in ihren Zieldimensionen und methodischen Verfahren auf die Entwicklung von Kontextwissen und didaktischem Relationsbewußtsein beziehen. Institutionsberatung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung hat daher seine konzeptionellen Ansätze auf die prekäre Lage der „Mitarbeiter zwischen Organisation und Pädagogik“ zu richten. Es wäre zu wünschen, daß dadurch das „Organisatorische“ als pädagogisch bedeutsam erkannt und das „Pädagogische“ als organisierendes Handeln operationalisierbar wird.

#### Anmerkungen

- 1) Als Überblick vgl.: O. Schäffer, Organisations- und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.), Wissenschaft und Berufsführung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147–171; E. Terhart, Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: ZfPäd 1986, Nr. 2.
- 2) Vgl. K. E. Weick, Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt 1985; W. Ouchi/A. L. Wilkins, Organizational Culture. In: Rev. Sociol. 11/1985, S. 457–483.
- 3) Vgl. K. E. Weick, Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Adm. Sc. Qu. 21/1976, S. 1–19.
- 4) Vgl. J. Weinberg, Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: L. Beinke/L. Arabin/J. Weinberg, Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980 S. 403–424, hier: S. 419; sowie H. Tietgens, Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: ZfPäd 1985/5 S. 601.
- 5) Vgl. E. Terhart, Organisation und Erziehung, a.a.O.
- 6) Beispiele bei F. Ufermann, Organisationspraxis und institutionelle Handlungsspielräume in Volkshochschulen. In: H. Tietgens (Hrsg.), a.a.O., S. 172–192.
- 7) Vgl. S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967; sowie E. Terhart, a.a.O., S. 206.
- 8) Vgl. F. Ufermann a.a.O., S. 180f.
- 9) H. Tietgens, Professionalität der Erwachsenenbildung. Unveröff. Ms. S. 26ff. erscheint Mitte 1988 bei Klinkhardt.
- 10) Bezug genommen wird auf die als Habilit.-Schrift erscheinende Untersuchung.
- 11) Vgl. F. Ufermann a.a.O., S. 180.
- 12) Die Formulierung schließt an grundlegende Überlegungen zu „Prozessen des Organisierens“ an: Vgl. z. B. K. E. Weick 1985; H. Aehl, Denken, Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980; allg.: B. Waldenfels, Ordnung im Zweifelhaft. Frankfurt 1987.
- 13) Vgl. hierzu VHS-Handbuch der PAS des DVV. Frankfurt o.J. Textziffer 60050.
- 14) Vgl. O. Schäffer, Institutionsberatung Bd. 1: Handbuch der pädagogischen Begründung, Planung und Methodik organisationsbezogener Weiterbildung. Baltmannsweiler 1981.
- 15) Vgl. W. Ouchi/A. L. Wilkins, a.a.O.; sowie als Überblick O. Schäffer, Organisationstheorie, a.a.O.
- 16) Ausgeführt wird dieser Gesichtspunkt genauer in: O. Schäffer, Entwicklung und Erwerb berufsfeldbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Komm. EB der DGFGE in Soest, Nov. 1987. Bremen 1988.
- 17) Zum Reflexivwerden der Erwachsenenbildung vgl. O. Schäffer, Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 15/1984, S. 249–272.
- 18) Vgl. die Analyse innovationsfördernder bzw. -hemmender Bedingungen in: O. Schäffer, Institutionsberatung, a.a.O.
- 19) Vgl. dazu: O. Schäffer, Organisationsberatung der VHS. Referat in Verbindung mit einer teilnehmenden Beobachtung in der AG II. In: Arbeitskreis der hauptberuflich geleiteten mittelständischen Volkshochschulen. Bericht der 25. Konferenz vom 25.–27. Mai 1987. Frankfurt 1987, S. 33–42.

## Zur Professionalisierbarkeit freier erwachsenenpädagogischer Tätigkeit am Beispiel der Ostwestfalen-Studie

Alfred Scherer

### Berufsidentität freier Mitarbeiter

Wenn in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Literatur von Professionen die Rede ist oder vom Prozeß der Professionalisierung, wird in der Regel davon ausgegangen, daß sich die dazu angestellten Überlegungen stets auf Berufe oder Berufsgruppen beziehen. Auch in der Erwachsenenbildung gilt die Beruflichkeit, genauer gesagt, die Hauptberuflichkeit, implizit oder ausdrücklich als wesentlicher Indikator ihrer Professionalisierung, gleichgültig, ob sich die Überlegungen auf der gesellschaftlichen Ebene (Aufgabe und Funktionen der Erwachsenenbildung), der Ebene der professionellen Organisation (Institutionen und Verbände) oder der unmittelbaren Handlungs- und Interaktionsebene (Kompetenz und Habitus) erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten bewegen.

Damit kann im Grunde genommen die Diskussion um eine Professionalisierbarkeit der freien erwachsenenpädagogischen Tätigkeit als beendet angesehen, bzw. ihr Beginn grundsätzlich in Frage gestellt werden.

Die freie erwachsenenpädagogische Tätigkeit wird, wie wir alle wissen, zu über 90 Prozent nebenberuflich, ehrenamtlich oder freiberuflich ausgeübt, wobei auch bei den sogenannten „neuen Selbständigen“ in der Erwachsenenbildung kein Berufsbild mit einheitlichem Ausbildungsgang oder einem bestimmten Merkmalkatalog der Berufsausübung erkennbar ist. Hält man an den bislang vorherrschenden Beschreibungsversuchen von Professionen fest, so ergibt sich daher sehr rasch die Konsequenz, sich vom Begriff der Professionalisierung zu lösen. Diese Beschreibungsversuche mit ihren Merkmalen wie akademische Ausbildung, standardisierte Zugangsregelungen, hohes Sozialprestige, große Autonomie, Berufsethos und Berufsidentität, sind auf die erwachsenenpädagogische Tätigkeit als freie, nicht beruflich organisierte Tätigkeit auch dann kaum übertragbar, wenn die, in professionstheoretischen Überlegungen häufig eingesetzten Präfixen wie Semi-, Sub-, Pseudo- u. a. als Beschreibungshilfen genommen werden. Andererseits zeigen empirische Informationen über freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, daß bei der Mehrzahl dieser Mitarbeiter durchaus von der Existenz einer „erwachsenenpäd-