

Der Pfad der "individuellen Professionalisierung": ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung ; Fritz Schütze zum 65. Geburtstag

Nittel, Dieter; Seltrecht, Astrid

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nittel, D., & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der "individuellen Professionalisierung": ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung ; Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21(1), 124-145. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-270151>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“

Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen
Berufsgruppenforschung

Fritz Schütze zum 65. Geburtstag

Dieter Nittel und Astrid Seltrecht

Die konsequente Entkopplung der Kategorien Profession – Professionalisierung – Professionalität wird von den Autoren des folgenden Beitrags genutzt, um professionstheoretische Konzepte für die Erwachsenenbildung (bei der es sich um eine Berufskultur, nicht aber um eine Profession handelt) dennoch erkenntnisproduktiv zu nutzen. Die darüber hinausgehende Erweiterung des konventionellen Professionsbegriffs und die nunmehr erfolgende Unterscheidung zwischen kollektiven und individuellen Formen der Professionalisierung erwuchs aus der Analyse von Lebensgeschichten des erwachsenenpädagogischen Zeitzeugenprojektes „100 Geschichten – eine Geschichte?“. ¹ Das hier entdeckte Phänomen der „individuellen Professionalisierung“ bezeichnet einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifeprozess, der nicht zwingend an eine wissenschaftliche Ausbildung gebunden sein muss, aber dennoch zu einem Statuswerb und zu einer pädagogisch-professionellen Praxis sowie zu einem diesbezüglichen Selbstbild führt. Nach einer eingehenden Begriffsklärung wird die *kollektive Professionalisierung* der Erwachsenenbildung seit Beginn der 1970er Jahre in Deutschland kurz skizziert. Anhand zweier ausgewählter Fallbeispiele aus dem genannten Projekt werden anschließend Dimensionen der *individuellen Professionalisierung* vorgestellt. Danach wird die Bedeutung der Prozessstruktur der individuellen Professionalisierung bei der Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Berufskultur diskutiert und diese auf ihre heutige Gültigkeit überprüft.

1 Das Projekt trägt den Titel „100 Lebensgeschichten – eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen“. Mit der Sammlung von mehr als 100 Biographien – die Zahl Hundert hat auch einen symbolischen Gehalt – wird die (Lebens-)Leistung jener Personen gewürdigt, die über viele Jahre aktiv in der und für die hessische/n Erwachsenenbildung gearbeitet haben, gleichgültig ob es sich nun um Kursleiter und Kursleiterinnen, disponierende Fachkräfte, leitende Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen oder politisch-gestalterisch tätige Personen handelt. Während die Oral-History vorwiegend die Geschichte „des kleinen Mannes“ in den Mittelpunkt gestellt hat, wird in der hier angesprochenen Untersuchung gerade auch die Perspektive von Entscheidungsträgern, also auch das Wissen von Mitarbeitern der Kultusbürokratie, wichtigen Bildungspolitikern und Leitungspersonen erfasst. Hintergründe zu dem Projekt liefern: Nittel/Maier 2006, Nittel 2000, 2001, 2002, 2003.

1. Grundlagentheoretische Einbettung: Professionsforschung in der Erwachsenenbildung unter der Bedingung ungewisser Verberuflichungschancen

Die Form des Berufs bezeichnet den Modus, wie sich Gesellschaften über die Ordnung menschlicher Arbeit verständigen (vgl. Kurtz 2005). Doch die „Form des Berufs impliziert, dass es auch andere Formen der Arbeit und der Ausbildung gibt“ (Lange 1999, 11). Die Beantwortung der Frage, ob im Typenreichtum pädagogischer Handlungsfelder die Profession oder eine andere Variante der Organisation von Arbeit die funktional adäquate Form darstellt, hängt im Wesentlichen von fünf Faktoren ab, die in einem systematischen Wirkungs- und Ableitungszusammenhang stehen: Maßgeblich dabei ist, ob (erstens) eine für die Gesellschaft und das Individuum existentiell bedeutsame und historisch weitgehend invariante objektive Problemstruktur (Krankheit, Unrecht, Unwissen) existiert und diese Problemstruktur (zweitens) eine sozial allseits gebilligte Relevanzstruktur (Zentralwertbezug: Gesundheit, Gerechtigkeit, Bildung) zu erzeugen vermag. Entscheidend ist weiterhin, ob diese individuell wie gesellschaftlich gebilligte Relevanzstruktur (drittens) in eine berufliche Aufgabenstruktur (Arbeitsbündnis/Klientenorientierung) transformiert werden kann, wobei die Reflexions-, Analyse-, Legitimations- und Handlungsgrundlage (viertens) durch eine akademische Fachdisziplin und die damit korrespondierende Wissensstruktur sichergestellt wird. Aus dieser erwächst schließlich (fünftens) eine an Personen gebundene problemlösungstaugliche, auf Wissen und Können basierende Kompetenzstruktur (professioneller Habitus) (vgl. Abb. 1). Die Form der Profession ist nur komplett, wenn folgende Elemente präsent sind:

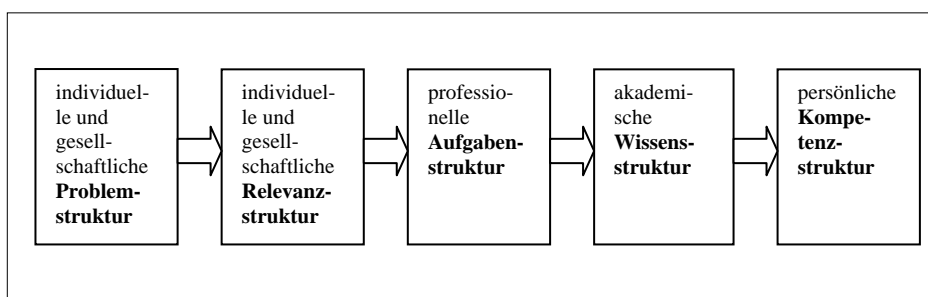


Abbildung 1: Systematischer Wirkungs- und Ableitungszusammenhang: die Form „Profession“

Im beruflichen/professionellen Mandat einerseits – als Synonym für den gesellschaftlichen Auftrag, einen bestimmten Gegenstand fallbezogen zu bearbeiten – und in der Lizenz andererseits – als Ausdruck für die gesellschaftliche Erlaubnis, potentiell riskante Dienstleistungen unter Nutzung wissenschaftlichen Wissens zu verrichten – nimmt das eben skizzierte Strukturgeflecht eine spezifische historische Gestalt an (vgl. Hughes 1984, Riemann 2000, Schütze 1984, Nittel 2000). Dieses störanfällige, ständigen Veränderungen unterworfenen Geflecht aus objektiver Problem-, sozialer Relevanz-, professioneller Aufgaben-, akademischer Wissens- und personenbezogener Kompetenzstruktur wiederum ist aus geschichtlicher Sicht an die Existenz einer

sich selbst als bürgerlich definierenden Gesellschaft gebunden. Professionen² als Prototyp besonderer Berufe, die in der Regel eine akademische Ausbildung verlangen und ein hohes Maß an Autonomie errungen haben, schleppen ihren Entstehungskontext als historisches Erbe immer mit sich (Stichweh 1996, 51).

Um nun den Typenreichtum pädagogischer Arbeit zu bestimmen und zu analysieren, sollte aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht weder der Form des Berufs, der der Profession, noch anderen Organisationsformen der Arbeit in konzeptioneller oder normativer Hinsicht von vorneherein ein Vorzug eingeräumt werden. Erzieherische Arbeit von Eltern oder häusliche Arbeit vollziehen sich bekanntlich in einem außerberuflichen, also einem ganz anderen Modus, ohne im Verdacht zu stehen, gesellschaftlich wertlos zu sein. Die pädagogische Arbeit in den Kirchen und in den Wohlfahrtsverbänden wird heute nach wie vor in der Form des Ehrenamtes vollzogen, und es lassen sich keineswegs nur Argumente finden, die diesen Umstand problematisieren, sondern auch Argumente, die ehrenamtliche Arbeit und bürger-schaftliches Engagement moralisch nobilitieren. Hochschullehrer diesseits und jenseits der Erziehungswissenschaft haben ein vitales Interesse daran, dass das in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich befindliche Berufsfeld möglichst hoch angesehen ist, ja möglichst sogar das Etikett einer Profession angeheftet bekommt, weil mit einer erfolgreichen Durchsetzung der Berufskultur auch die Erwartung des Ansehensgewinns der eigenen Disziplin verbunden ist. Dieses Eigeninteresse sollte aber nicht den neutralen Blick auf die vielfältigen Ausdrucksformen von pädagogischer Arbeit trüben, die aus wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Sicht als prinzipiell gleichwertig zu behandeln sind. Ganz generell lassen sich gute Gründe anführen, warum – bis auf die Ausnahme des Lehrers³ (Stichweh 1996) – *keine* der diversen pädagogischen Berufskulturen (Erzieher sowie Freizeit-, Berufs-, Betriebs-, Sozial- und Sonderpädagogen) „Professionen“ im genuinen Sinne darstellen.

Auch die pädagogische Arbeit in der Erwachsenenbildung findet nicht primär in der Form der Profession, ja nicht einmal in der des Berufs statt. Vor dem Hintergrund der schon seit vielen Jahren zu registrierenden heterogenen Beschäftigungsstruktur mit einem Übergewicht prekärer Arbeitsverhältnisse mutet die von bestimmten Einrichtungen (z.B. DIE) vertretene berufspolitische Strategie, die Erwachsenenbildung gleichsam aus dem Stand heraus zu einer Profession zu erklären, außerordentlich riskant an. Tatsache ist, dass der weitaus kleinste Teil der insgesamt circa 1,35 Mio. Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung (vgl. Kade, Nittel und Seitter 2007,

2 Unter Profession verstehen wir einen besonderen, in der Regel akademischen Beruf, in welchem die Berufsidee reflexiv gewendet wird und dessen Kernaktivitäten auf den Strukturaufbau, die Struktur-erhaltung und die Strukturveränderung von Identitäten abzielen (vgl. Stichweh 1996). Als abgeschlossene Sinnwelten verfügen Professionen über ein bestimmtes Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum, zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst: In ihrer Beziehung zur Gesamtgesellschaft zeichnen sich Professionen durch einen Zentralwertbezug sowie durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats (Auftrag) und einer gesellschaftlich ratifizierten Lizenz (Erlaubnis) aus (vgl. Hughes 1984). In ihrer Beziehung zum Publikum entwickeln sie eine Klientenorientierung, welche die Aushandlung eines durch Vertrauen getragenen Arbeitsbündnisses und die Formulierung eines nicht ausschließlich an kommerziellen Interessen ausgerichteten Bedarfs einschließt. Im Hinblick auf die Wissenschaft konstituieren die Professionen eine exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin (vgl. Weingart 1976), die sie mit Reflexions- und Fachwissen versorgt. Und im Hinblick auf die eigene Berufskultur bauen sie ein eigenes Leistungsethos auf, was in der Regel aber nicht immer einen geordneten und lizenzierten Zugang zu den Berufsrollen einschließt.

3 Aber auch diese Position ist umstritten, siehe Oevermann 1996.

137) durch ein hauptberufliches Angestelltenverhältnis oder einen Beamtenstatus gerahmt wird. Quantitativ betrachtet treten andere Erwerbsformen und Beschäftigungsverhältnisse viel häufiger auf, die angesichts der Anforderungsstruktur im Berufsfeld nicht von vorneherein in ihrer Relevanz abgestuft werden sollten. Neben dem ehrenamtlichen bzw. bürgerschaftlichen Engagement, das vor allem in kirchlichen Institutionen und Einrichtungen der sozialen Bewegungen zu registrieren ist, dominiert die nebenberufliche Tätigkeit bei Dozenten und Kursleitern. Gutsituierte freiberufliche Erwachsenenbildner, die über ein hohes Maß an Autonomie verfügen und einen gewissen Berufsstolz ausstrahlen, treten zwar immer häufiger auf, bestimmen aber noch längst nicht die berufspolitische Bildfläche. Statistische Untersuchungen besagen, dass in den circa 18.800 Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland „nur“ 185.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte tätig sind; dieser Gruppe stehen 996.000 Honorarkräfte/Selbständige, 130.000 Ehrenamtliche und 39.000 in weiteren Bereichen Beschäftigte (WSF 2005) gegenüber.

Mindestens ebenso schwer wie diese Zahlenangaben wiegt der Umstand, dass die wissensbasierte Selbst- und Weltaneignung erwachsener Gesellschaftsmitglieder *nicht ausschließlich* über pädagogische Vermittlungsarbeit im Medium des Berufs, sondern in weiten Bereichen autodidaktisch, durch selbstorganisiertes und informelles Lernen erfolgt. Um es pointiert auszudrücken: Während das Gesellschaftsmitglied auf den Arzt angewiesen ist, wenn der Blinddarm entfernt werden muss, kann es, um Englisch oder eine andere Fremdsprache zu erlernen, sehr wohl ohne Pädagogen auskommen. Die Fixierung auf die Form „Profession“, wie sie in den erziehungswissenschaftlichen Debatten über die in der Erwachsenenbildung geleistete Arbeit zu beobachten ist, trägt auf lange Sicht ungewollt zur Abwertung und Verkennung jener Arbeit bei, die im gesellschaftlichen Hierarchiesystem unter Umständen weniger Wertschätzung genießt. Ungewollt wird damit forschungslogisch die herrschende moralische Arbeitsteilung konserviert, die man an anderen Orten und zu anderen Zeiten gesellschaftspolitisch kritisiert. Ein Professionalisierungsbedarf in der Erwachsenenbildung darf also keineswegs a priori unterstellt, sondern muss mittels pädagogischer Zeitdiagnose und einer sie flankierenden empirischen Forschung ermittelt werden. Dieser erst noch zu eruiierende Professionalisierungsbedarf hängt maßgeblich von der Klärung der Frage ab, ob mittel- und langfristig das lebenslange Lernen im Medium organisierter Vermittlungsprozesse den Rang eines zentralen gesellschaftlichen Wertes annehmen wird, der Bedarf nach organisierter Bildung im Zuge der Entwicklung in Richtung „Wissensgesellschaft“ tatsächlich weiter wächst und für die Befriedigung des ange deuteten Bedarfs ein ganz bestimmtes berufliches Arbeitsbündnis bereit stehen muss.

Wie kann nun aber unter den eben skizzierten Bedingungen heterogener Beschäftigungsverhältnisse im Sinne einer kritisch-konstruktiven pädagogischen Berufsgruppenforschung⁴ dennoch „Professionsforschung“ betrieben werden?

3 Wir knüpfen mit dem Ausdruck kritisch-konstruktive erziehungswissenschaftliche Berufsgruppenforschung bewusst an den einschlägigen Terminus von Wolfgang Klafki an. Klafki hat in einem grundlagentheoretischen Beitrag den Versuch unternommen, die Erkenntnislehre von Habermas für die Erziehungswissenschaft nutzbringend anzuwenden und hierbei bekanntlich zwischen einem erkenntnisleitenden Interesse an möglicher technischer Verfügung (Habermas 1977, 173), der Sicherung kommunikativer Handlungsvollzüge (ebenda, 222) und der kritischen Selbstreflexion (ebenda, 348) unterschieden. Uns liegt nicht die Integration des transzendentalen Bezugsrahmens von Erkenntnisinteressen am Herzen, sondern die Nutzung heterogener Ansätze, die gewöhnlich separat, aber nicht gebündelt in die Erziehungswissenschaften einfließen. Mit Blick auf die soziologische Professionstheorie schwebt uns die

Die sachlogische Bedingung für die Möglichkeit im Feld der Erwachsenenbildung, die aus professionstheoretischer Sicht definitiv keine Profession ist und sich aller Wahrscheinlichkeit auch nicht so schnell zu einer solchen entwickeln wird, dennoch professionstheoretische Konzepte erkenntnisproduktiv zu nutzen, ist ein differenztheoretischer Zugang. Dieser an anderer Stelle entfaltete Ansatz (vgl. Nittel 2000, 2002) sieht eine konsequente Entkopplung der Konzepte „Profession – Professionalität – Professionalisierung“ vor.⁵ Mehr oder weniger erfolgreiche, auf jeden Fall hartnäckige Versuche der Professionalisierung sind in Berufsgruppen (wie etwa im Bereich der Krankenpflege) zu beobachten, die aufgrund eingeschliffener Abhängigkeitsbeziehungen zu anderen Gruppen (Ärzten) in absehbarer Zeit nicht den gesellschaftlich anerkannten Status einer weitgehend autonomen Profession erringen werden. Niemand wird diesen Berufsgruppen die Intention der Professionalisierung absprechen, nur weil die Erfolgswahrscheinlichkeit eines solchen kollektiven Projektes der Verbesserung der materiellen und immateriellen Entschädigungschancen von Arbeit ungewiss oder minimal erscheint.⁶ Mit der stärkeren Trennung der drei Ebenen sind einige Vorteile verbunden: So ist die Beantwortung der in der Erziehungswissenschaft notorisch aufgeworfenen Standardfrage „Hat dieser oder jener pädagogische Arbeitsbereich die Chance, den Status einer Profession zu erreichen?“ keineswegs zwingend. Der hier angedeutete differenztheoretische Zugang und die separate Nutzung der Kategorien „Profession“ und „Professionalisierung“ schaffen Distanz gegenüber dem in der zurückliegenden professionstheoretischen Diskussion wirksamen

Integration von Elementen aus der strukturfunktionalistischen Richtung der Professionstheorie sowie der Tradition des symbolischen Interaktionismus und der modernen Systemtheorie vor, die für die Beantwortung von Fragen im Kontext der pädagogischen Berufsfeldforschung besonders instruktiv sind (vgl. Nittel 2000).

- 5 Während Profession (siehe Fußnote 2) einen gesellschafts- und strukturtheoretischen Zugriff nahe legt, verlangt der Begriff Professionalität eine dezidiert handlungstheoretische Betrachtungsweise. Professionalität ist nicht an professionelles Handeln gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus. Professionalität stellt einen flüchtigen, weil situativ konstituierten Gegenstandsbereich dar, einen Zustand von Beruflichkeit, der interaktiv hergestellt und aufrecht erhalten werden muss. Die Kategorie bezeichnet einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt. Professionalität kann von zwei Seiten definiert werden, nämlich kompetenz- und differenztheoretisch. Vom Kompetenzprofil her ist die Frage entscheidend: „Welche Fertigkeiten und Fähigkeiten benötigt der berufliche Rollenträger, um eine bestimmte Aufgabenstruktur zu erfüllen?“ Während der Kompetenzzugang ein harmonisches Modell von Professionalität unterstellt, geht der differenztheoretische Zugang vom nur schwer aufzulösenden Spannungsverhältnis zwischen den Elementen des Kompetenzprofils aus. Wissen und Können bilden die beiden – je einer anderen Logik folgenden – Quellen; als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit“ stellt Professionalität die nur schwer bestimmbare Schnittmenge aus Wissen und Können dar. Der Begriff Professionalisierung zielt auf wie auch immer geartete Prozesse, ohne dass diese einer bestimmten Teleologie oder Ablauflogik unterworfen wären. Professionalisierung meint im Kern den Vorgang, der unter Umständen dazu führt, dass sich ein „besonderer Beruf“ konstituiert, wobei bei der Definition eines „besonderen Berufes“ zwischen Fremd- und Selbstattribution eine beträchtliche Differenz bestehen kann. Vorgänge der Professionalisierung sind in vielen Berufen zu beobachten, und längst nicht alle enden mit der Konstitution einer Profession.
- 6 Auch das Phänomen Professionalität ist keineswegs an die Form der Profession gebunden. Empirisch nachweisbare Phänomene der Professionalität als Synonym einer gekonnten, qualitativ hochwertigen Beruflichkeit, die mit einem gesteigerten reflexiven Bezug auf die personenbezogene Dienstleistung und des optimalen Ausbalancierens von Paradoxien einhergeht, zeichnen sich gehäuft auch außerhalb der altherwürdigen bzw. der etablierten Professionen ab. Professionalität legen eben nicht nur Ärzte und Rechtsanwälte, sondern auch Stewardessen, Hebammen und Berater an den Tag.

Zugzwang, vor jeder empirischen Forschung eine fundamentale Klärung herbeiführen zu müssen, welche Berufe mit dem Signet Profession geadelt werden und welche nicht. Statt von einer „Profession“ scheint es in der Weiterbildung ohnehin viel opportuner zu sein, von der Berufskultur der Erwachsenenbildung zu sprechen. Diese bezeichnet eine breit ausdifferenzierte soziale Welt (vgl. Strauss 1993, 212 ff.), die in verschiedene Segmente ausdifferenziert ist, Kernaktivitäten ausgebildet hat, über eigene Technologien und Sinnquellen verfügt, mehr oder weniger intensive Auseinandersetzungen führt über das, was als authentisch und was nicht als authentisch zu gelten hat, über eigene Kommunikationsarenen verfügt und ständigen Veränderungsprozessen unterworfen ist. Ihre Entstehung und Ausdifferenzierung verdankt die soziale Welt der Berufskultur⁷ der Erwachsenenbildung einem seit Ende der 1970er Jahre beobachtbaren Differenzierungs-, Institutionalierungs- und Verrechtlichungsprozess, der uns eine heute kaum noch überblickbare Vielzahl von Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung beschert hat (vgl. Kade und Nittel 1995, Nittel 2001, Nittel und Völzke 2002).

Um die spezifische Dynamik der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung auch in Bezug zu anderen pädagogischen Feldern verstehen und erklären zu können, erscheint aus unserer Sicht neben den bereits erwähnten Grundkategorien „Profession – Professionalität – Professionalisierung“ eine weitere Differenzkategorie notwendig, nämlich die Unterscheidung zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung.

2. Professionalisierung – Versuch einer Dimensionalisierung

Die Geschichte der soziologischen Professionsforschung ist im Hinblick auf die Kategorie „Professionalisierung“ eindeutig: Mit diesem Begriff wurden ursprünglich ausschließlich kollektive Phänomene bezeichnet. Der erste deutsche Soziologe, der sich zur Thematik geäußert hat, ist Leopold von Wiese. Dieser hat nahezu zeitgleich mit amerikanischen und englischen Soziologen die Arbeits- und Berufswelt in ihrer ganzen Breite und Vielfalt im Blick gehabt, als er mit dem Begriff der Professionalisierung auf einen spezifischen Prozess der Habitualisierung und Institutionalisierung von Arbeit Bezug nahm (vgl. Neuloh 1973) und damit die „Entstehung und Festigung von Berufen zum Zweck des Aufbaus eines solideren Gebildezusammenhangs“ (von Wiese 1955, 94) meinte. Besondere Beachtung fanden bei ihm die nach wie vor aktuelle gleichzeitige Ausprägung bestimmter Techniken und Arbeitsverrichtungen einerseits sowie die Formierung einer die Idee des Berufs exklusiv setzenden Gesinnung andererseits. Die wissenschaftsgeschichtlich bedeutsameren Anfänge einer systematischen theoretischen Auseinandersetzung mit Professionen liegen schwerpunktmäßig im angelsächsischen Kulturbereich. Von vier Strömungen und Forschungszusammenhängen gingen nachhaltige Wirkungen aus: Da wäre zum einen die bahnbrechende Untersuchung „The Professions“ der Engländer Carr-Saunders und Wilson (1933) zu nennen, die erstmalig den Versuch der kompletten Auflistung der Professionen in der damaligen Zeit unternimmt. Daneben sind in den USA weiterhin die beiden Vertreter der Chicago-School Robert E. Park und Everett C. Hughes hervorgetreten, die durch ihre eigenen und die Arbeiten ihrer Schüler den Forschungsbereich

7 Genauere Angaben zur Kategorie Soziale Welt: Strauss 1993.

der Berufssoziologie im Allgemeinen und den der Professionsforschung im Besonderen mit begründet haben (vgl. Hughes 1984, Strauss 2001). Seit Ende der 1930er Jahre gehen des weiteren wichtige Impulse von Talcott Parsons aus, der den Komplex der Professionen dem der von Gewinn- und Eigensucht geprägten Geschäftswelt gegenübergestellt hat und von der Professionalisierung einen nachhaltigen Rationalisierungsschub erwartete (Parsons 1968a, 1968b; Rüschemeyer 1980). Als letzte und vierte wichtige Strömung dieser Forschungsrichtung ist das 1950 an der Columbia University unter Federführung von Robert K. Merton und William H. Goode (vgl. Goode 1960) gegründete Forschungszentrum zu nennen. Hier sind Arbeiten entstanden, die Jahre später der merkmalsbezogenen Professionsforschung zugerechnet wurden.

Unter Verweis auf den aus der amerikanischen Tradition stammenden Begriff der Professionalisierung („professionalization“) mahnte bereits 1972 Hesse zur Vor- und Umsicht. In der öffentlichen Diskussion bezeichnet Professionalisierung, alltags-sprachlich formuliert, ein berufspolitisches Aufstiegsprojekt, dessen Gelingen nie genau prognostizierbar ist (vgl. Wilensky 1972). Angesichts der wachsenden Neigung in der Öffentlichkeit, sowohl im Dienstleistungssektor als auch in technischen Berufen von Professionalisierung zu sprechen, mutet die Warnung Hesses aktueller denn je an. Dieser unterscheidet zwischen einer lexikalischen und mehreren soziologischen Verwendungstypen. Im lexikalischen Sinne sei „professionalization“ als ein Vorgang zu verstehen, „durch den eine besondere Art von Beruf (calling) geschaffen wird“ (vgl. Hesse 1972, 33 f.). Die Einteilung von Hesse modifizierend, weist der Begriff der Professionalisierung in der älteren Soziologie mindestens vier verschiedene Bedeutungshorizonte auf:

Die erste Variante deckt sich weitgehend mit der lexikalischen Definition: Hier geht es erstrangig um den kollektiven Prozess der Umwandlung eines Berufs „unter vielen“ (vocation, occupation) in einen „besonderen“ Beruf (Profession). Diese Variante lässt allerdings offen, ob der Prozess der Aufwertung kausal auf die Anhebung des Verdienstes, einen Zuwachs an Reputation und Macht oder die Konstitution einer elaborierten Wissensbasis zurückzuführen ist.

Ein anderes Verständnis von Professionalisierung lenkt den Blick nicht auf einen singulären Beruf oder eine einzelne Branche, sondern auf die Gesellschaft als Ganzes. Professionalisierung aus der soziologischen Makroperspektive meint entweder die Veränderung der Berufsstruktur im Sinne einer „rapiden Vermehrung der Zahl der Berufe, die eine eigene Berufsbezeichnung für sich produzieren“ (René König, zitiert nach Vath 1975, 14) oder die nachhaltige Veränderung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung aufgrund einer überdurchschnittlichen Vermehrung von Dienstleistungsberufen, die wissenschaftliches Wissen verwenden bzw. anwenden.

Eine dritte Lesart geht von einer offen oder verdeckt formulierten Relevanzfestlegung aus, um letztlich professionelles Handeln spezifizieren zu können: Über welche Attribute muss eine Berufskultur verfügen, um einem besonderen Beruf Raum für professionelles Handeln zu eröffnen? Die dabei in Frage kommenden Gesichtspunkte (Fundierung des Professionswissens durch eine Leitdisziplin, Absolvierung einer Spezialausbildung, Kodifizierung einer Berufsethik, Autonomie, die Gleichzeitigkeit eines gesteigerten Begründungs- und Entscheidungsdrucks, Verstrickung in Paradoxien professionellen Handelns usw.) können mit den vielfach kritisierten Kriterienkatalogen korrespondieren oder auch eine Alternative hierzu darstellen. Sind Prozesse

der Annäherung an die postulierten Eigenschaften professionellen Handelns zu beobachten, so wird dies als Symptom einer sich vollziehenden Professionalisierung verbucht.

Die letzte Begriffsbestimmung lenkt den Blick auf den formalen Prozess der Umwandlung einer rein theoretischen in eine angewandte Wissenschaft. Hierbei sind Formen der Selbstorganisation und gesteigerten Selbstverständigung in einer Berufskultur ebenso zu beobachten wie Schritte der praxisorientierten Akademisierung (klinische Orientierung).

Auch wenn es noch weitere Bedeutungshorizonte in der Geschichte der Sozialwissenschaften geben mag, sie bleiben (wie die grammatikalische Form dies evoziert) auf Prozesse fokussiert, wobei es für Soziologen eigentlich selbstverständlich ist, dass Gruppen oder andere soziale Einheiten im Vordergrund des Interesses stehen. Konstitutiver Bestandteil der eben genannten vier traditionellen Bedeutungsvarianten ist der Bezug auf Abläufe in der Zeit. Der Zustand einer Berufskultur ändert sich vor dem Hintergrund der jeweils diagnostizierten invarianten oder varianten Bedingungen immer dann, wenn sie die mit einem bestimmten Zustand verbundene zeitliche Schwelle X überschritten hat und sich auf die Schwelle Y zu bewegt und dabei neue Merkmale ausbildet. Als Träger und Adressaten dieser Prozesse kommen primär kollektive Einheiten, wie etwa die Berufsverbände, aber auch die Wissenschaft sowie staatliche und rechtliche Instanzen in Frage.

Die vor allem durch Stichweh, Oevermann und Schütze geprägte moderne Professionsforschung hat, ohne dass sie dies wirklich konsequent reflektiert hätte, stillschweigend eine Erweiterung bzw. eine Verschiebung des Bedeutungsgehaltes der Kategorie „Professionalisierung“ vorgenommen. Heute ist die Sprachregelung selbstverständlich geworden, nicht nur von der Professionalisierung „der“ Sozialarbeit, „der“ Polizeiarbeit, „der“ Supervision oder „des“ Lehrerberufs zu sprechen, sondern auch den Weg des einzelnen Berufsnovizen in den Beruf hinein, die Ausbildung des Sozialarbeiters, des Polizisten, des Supervisors oder des Lehrers sowie den gesamten Prozess der berufsbiographischen Etablierung und Reifung mit dieser Kategorie zu versehen. Diese Ausdehnung dürfte eng mit dem großen Einfluss der qualitativen Forschung und der hier prominent gewordenen Einzelfallanalysen im Bereich der Professionsforschung zusammenhängen. Besonders Fritz Schütze, der an die Arbeiten von Park, Hughes, Becker und Strauss sowie anderen Vertretern des Symbolischen Interaktionismus anknüpft, hat bei dieser Aufwertung individueller Prozesse der Professionalisierung als eigenständiger Gegenstand der Professionsforschung eine wichtige Rolle gespielt, weil mit der Einführung des autobiographisch-narrativen Interviews die Einbettung des individuellen Vorgangs der Verberuflichung in den gesamten Horizont lebensgeschichtlichen Handlungs- und Erleidensprozesses möglich wurde. Fritz Schütze hat sich u.a. mit der Mikrostruktur und dem Arbeitsbogen des professionellen Handelns beschäftigt und am Beispiel der Sozialarbeit, der Medizin und der Schule nicht aufhebbare Kernprobleme, Paradoxien und Fehlerquellen freigelegt, die auch in anderen Berufen wirksam sind. Als ausgewiesene Schlüsselkategorie kommt Professionalisierung in seinem Œuvre aber dennoch kaum vor, was u.a. darauf zurückzuführen ist, dass Schütze primär an einem tieferen Verständnis von Strukturmerkmalen der konkreten professionellen Arbeit und weniger an der Erfassung berufspolitischer Durchsetzungsstrategien interessiert ist. Die machtpolitischen Dimensionen der Prozesse der Verberuflichung werden zugunsten anderer Aspekte (Aus-

handlungsprozesse) vernachlässigt. Obwohl die Durchsetzung des narrativen Interviews im Wissenschaftsbetrieb zur massenhaften Generierung empirischer Materialien beigetragen hat, welche die Erforschung individueller Prozesse der Professionalisierung überhaupt erst möglich gemacht haben, zeichnet sich kein eigenständiger Diskurs über das Verhältnis individueller und kollektiver Formen der Professionalisierung ab.

3. Kollektive und individuelle Formen der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Ergebnisse aus dem erwachsenpädagogischen Zeitzeugenprojekt „100 Geschichten – eine Geschichte?“

Wie in vielen anderen Bereichen auch lag dem kollektiven Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung das Skript zugrunde, die strategisch wichtigen Orte „Arbeitsplatz“, „öffentliche Meinung“ und „staatliche Instanzen“ sowie die Medien „Macht“ und „wissenschaftliches Wissen“ zur Durchsetzung von Strategien zu nutzen, um die Entschädigungschancen der Arbeit (Geld und Prestige) zu sichern und wenn möglich zu steigern (vgl. Nittel 2000). Die Ausdehnung der Erwachsenenbildung seit Beginn der 1970er Jahre ist im Kern das Ergebnis eines wohlfahrtsstaatlichen Expansionskurses im Zuge der Bildungsreform und einer davon abgeleiteten Expansion von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die temporäre Kongruenz wirtschaftlicher und reformistisch-aufklärerischer Interessen schuf vor dem Hintergrund einer komfortablen Haushaltslage ein außerordentlich günstiges gesellschaftliches Klima, um die Institutionalisierung der Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems in Angriff zu nehmen. In dieser Zeit versprach man sich vom Ausbau der Weiterbildung vor allem eine bessere Nutzung der damals dringend benötigten „Begabungsreserven“, eine Anhebung des allgemeinen Qualifikationsniveaus und einen Zuwachs an Chancengleichheit. Wenn von kollektiver Professionalisierung in der Erwachsenenbildung gesprochen wird, so ist damit im Kern ein auf vier Prozessebenen stattfindender Prozess der Institutionalisierung gemeint: nämlich die *Verrechtlichung der Erwachsenenbildung*, die *institutionelle Expansion der Weiterbildung*, die *Akademisierung der Erziehungswissenschaft* und die *Verberuflichung* im Sinne einer zielgerichteten Vermehrung hauptberuflicher Berufsrollen. Die sprunghaft wachsende Zahl der Einrichtungen und der Träger bzw. die Ausdifferenzierung einer Weiterbildungslandschaft als Ausdruck eines zu Beginn der siebziger Jahre vollzogenen Institutionalisierungsprozesses war nur vor dem Hintergrund der Einführung von Weiterbildungsgesetzen auf Länderebene möglich (vgl. Kuhlenkamp 1984). Diese haben die öffentliche Hand und die Gebietskörperschaften auf ein bestimmtes Bildungsangebot für Erwachsene verpflichtet, sie regelten die Finanzierung der Träger und waren Ausdruck eines gemeinsamen politischen Willens, wie er sich in den einschlägigen Gutachten der Bildungsreform und anderen offiziellen Verlautbarungen artikuliert hat. Der gesellschaftliche Konsens zwischen „fortschrittlichen“ und „konservativen“ Kräften, schlicht mehr Geld für die schulische und außerschulische Bildung auszugeben, eröffnete der sich formierenden Erziehungswissenschaft Spielräume der Expansion und der Artikulation von Autonomieansprüchen. Da die Unabhängigkeit der für die Erwachsenenbildung zuständigen Erziehungswissenschaft besser an den Universitäten als an den damals noch vorherrschenden pädagogischen Hochschulen zur Entfaltung gebracht werden konnte, zeichneten sich auch auf der Ebene

der Akademisierung nachhaltige Veränderungen ab. Dieser Ausbau der wissenschaftlichen Disziplin reagierte sowohl auf den zunehmenden Druck der Verwissenschaftlichung als auch auf den gestiegenen Bedarf an qualifiziertem Personal. Die Verwissenschaftlichung bediente den Bedarf nach außeralltäglichem Wissen, der Generierung plausibler Legitimationsmuster und der Analyse komplexer (Weiterbildungs-) Prozesse und Organisationsentscheidungen. Das Ineinandergreifen von Verrechtlichung, Institutionalisierung und Akademisierung förderte nicht nur den Trend zur Hauptberuflichkeit nachhaltig, sondern trug auch zur Ausdifferenzierung neuer Berufsrollen bei. Diese wurden kodifiziert und in Stellenpläne überführt, etwa in Gestalt des makrodidaktisch tätigen Fachbereichsleiters, Bildungsmanagers, hauptberuflich tätigen Weiterbildungslehrers oder des Weiterbildungsberaters.

So war es durchaus erwartbar, dass in den über 140 Interviews, die in dem Projekt „100 Lebensgeschichten – eine Geschichte“ geführt wurden, Verweise auf die hier angesprochene Prozessstruktur der kollektiven Professionalisierung enthalten sind. Schließlich waren die Befragten, welche die Zeitspanne zwischen 1945 bis 1985 abdecken, einerseits Betroffene, andererseits Gestalter des kollektiven Prozesses der Professionalisierung, den es in der Geschichte der Erwachsenenbildung niemals zuvor gegeben hat. So wurden mehrheitlich Personen des Geburtsjahrgangs 1912 bis 1940 interviewt, deren Berufsbiographien im Alter von 25 bis 55 Jahren teils dramatisch, teils schleichend vom Ausbau der Erwachsenenbildung in Hessen seit den späten 1960er bis Ende der siebziger Jahre erfasst und geformt wurden. Insbesondere die Entscheidungsträger, wie etwa Bildungspolitiker und Leiter großer Einrichtungen, haben die eben angedeuteten Vorgänge der Verrechtlichung und des institutionellen Ausbaus mit vorangetrieben und in verantwortlicher Position aktiv gestaltet. Hier zeichnen sich bereits auf der Oberflächenschicht der Texte Bezüge zu kollektiven Formen der Professionalisierung ab (vgl. die Analyse des Falls Rohlmann in Nittel 2003), wenn etwa von der Gründung neuer Einrichtungen oder von anderen Innovationen die Rede war. Bildungspolitisch tätige Erwachsenenbildner, die im Landtag saßen, haben etwa die Verabschiedung von Weiterbildungsgesetzen voran getrieben; die erste Professorin für Erwachsenenbildung in Deutschland, Prof. Dr. Feidel-Mertz, hat federführend die Einführung des Diplomstudiengangs in Frankfurt betrieben. Anders sieht es mit den weniger prominenten Zeitzeugen aus. In den Interviews mit den sogenannten „namenlosen“ Dozenten und Kursleitern, die über Jahrzehnte hinweg in ein und derselben Einrichtung ähnliche Angebote unterbreitet haben, ist eine solche Identifikation übergreifender sozialer Prozesse etwas schwieriger. Bei dieser Gruppe von Zeitzeugen sind beispielsweise immer dann Einflüsse seitens der kollektiven Professionalisierung zu registrieren, wenn in berufsbiographischen Selbstbeschreibungen von Veränderung in der Themenkonjunktur oder in den methodischen Präferenzen (von der Gruppendynamik zu konstruktivistischen Beratungsansätzen) die Rede ist oder wenn von gravierenden organisatorischen Veränderungen wie etwa dem Umzug in ein neues Haus berichtet wurde. Häufig lassen sich die Verweise auf die Prozesse der kollektiven Professionalisierung nur indirekt erschließen, etwa über den Umweg der Zeitgeschichte oder durch Hintergrundrecherche.

Letztlich drängte sich die Erweiterung des konventionellen Professionalisierungsbegriffs durch die Beschäftigung mit dem Material auf. Wie in vielen anderen qualitativen Untersuchungen ist das Forschungsteam durch das Material anfangs stark irritiert, ja sogar einem „Enttypisierungsschock“ (Niethammer) ausgesetzt worden. So

zeichnete sich beispielsweise ab, dass bei (vergleichsweise jungen) Informanten und Informantinnen, die unter der Bedingung der Bildungsreform – also unter der Ägide der kollektiven Professionalisierung – ihre Ausbildung absolviert haben, nur ein rudimentärer Prozess der fachlichen Qualifizierung und des disziplinären Wissenserwerbs zu verzeichnen war. Umgekehrt konnte man in den Lebensgeschichten wesentlich älterer Zeitzeugen registrieren, dass die Akteure, ohne dass deren Biographien von der kollektiven Professionalisierung tangiert worden wären, dennoch einen signifikanten Prozess der beruflichen Höherentwicklung durchlaufen haben, der sogar in der Versachlichung einer erwachsenenpädagogischen Berufsrolle endete. Schon bei einem oberflächlichen Blick in das empirische Material zeichnet sich ab, dass zwischen der Dynamik in einer einzigen Berufslaufbahn und der Entwicklung der Berufskultur als soziale Gruppe nur eine sehr lose Koppelung besteht. Während sich extrem günstige bildungspolitische und strukturelle Rahmenbedingungen offenbar wenig förderlich auf die Bildungsverläufe mancher Praktiker ausgewirkt haben, schichteten sich unter relativ ungünstigen berufsbiographischen Voraussetzungen bei anderen dennoch Kompetenzen und Qualifikationen auf, ohne dass die Betroffenen auf eine nennenswerte institutionelle Unterstützung zurückgreifen konnten. Erst derartige Diskrepanzbeobachtungen hat die Forscher gegenüber Differenzen im Prozess der Professionalisierung sensibel gemacht. Statt individuelle und kollektive Phänomene der Professionalisierung zu vermischen, erschien es dann schließlich ratsam, systematischer zwischen beiden Ebenen zu unterscheiden und die Dimension der individuellen Professionalisierung genauer zu untersuchen.

Der Begriff „individuelle Professionalisierung“ meint einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- bzw. Reifeprozess, der mit der Vermittlung von pädagogischem Fachwissen einhergeht und in einem Statuserwerb (Hauptberuflichkeit, Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet, ohne dass die Aneignung von wissenschaftlichem Wissen notwendigerweise dem institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster eines akademischen Studiums zwingend verbunden wäre. Individuelle Formen der Professionalisierung tragen zur Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität bei. Wer einen individuellen Prozess der Professionalisierung absolviert hat, ist in der Lage, zentrale Facetten des durch den kollektiven Prozess der Verberuflichung errungenen gesellschaftlichen Mandats in Fachtermini sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Die hierzu erforderlichen persönlichen Qualifizierungs-, Aneignungs-, Veränderungs- und Reifeprozesse wurden durch die Beschäftigung mit pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen und die Herausbildung eines pädagogisch-professionellen Selbstbildes begleitet.

4. Dimensionen der individuellen Professionalisierung

Auf der Grundlage mehrerer Fallstudien und deren Vergleich wurde die Kategorie der individuellen Professionalisierung ausdifferenziert. Anhand zweier ausgewählter Fallbeispiele werden im Folgenden vier Dimensionen individueller Professionalisierung und die hierbei Einfluss nehmenden sozialen Mechanismen und institutionellen Faktoren vorgestellt.

Kurzporträt Joachim Reichelt

Joachim Reichelt⁸, geboren 1937, wächst in kleinbürgerlichen Verhältnissen mit geringem Lebensstandard auf. Ohne rechte Motivation für eine konkrete Ausbildung und ohne Perspektive auf einen anderen Lebensweg als den milieutypisch vorgezeichneten Weg in kleinbürgerliche Verhältnisse beginnt er nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung bei der Post. Im Alter von 14 Jahren fasst er den biographisch relevanten Beschluss, Läufer zu werden. Zeitgleich mit dem Berufsabschluss im Jahr 1955 gewinnt er sein erstes Rennen als Läufer. Von einem Verein wird er dann als Leistungsträger entdeckt und gehört in den nächsten Jahren nach eigenen Angaben „zu den zwanzig besten Deutschen“. Als Postangestellter wird er auf die Postgewerkschaft aufmerksam, deren Seminarprogramm er in der Folgezeit nutzt. Und ab 1969 ist Joachim Reichelt über viele Jahre Teilnehmer des Funkkollegs. Zudem schreibt er sich als Gasthörer einer Universität ein und besucht Kurse an der Volkshochschule.

Im Jahr 1970 wird Joachim Reichelt Heimleiter an einer Fachhochschule der Post. Zwei weitere Jahre später bewirbt sich Reichelt erfolgreich als hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter bei der Volkshochschule, womit er erstmals hauptberuflich primär pädagogisch tätig ist. Nachdem er dann über viele Jahre stellvertretender Leiter der Volkshochschule ist, wird er 1995 der Leiter dieser Weiterbildungseinrichtung. Mit 63 Jahren geht er in den Ruhestand, wobei er weiterhin als Rezipient und Anbieter von Bildungsangeboten aktiv bleibt.

Amalgamierung von Milieuprägung und starker Organisationsbindung einerseits sowie Aufstiegs- und Wissenschaftsorientierung andererseits

Joachim Reichelt zeichnet sich – als Vertreter einer Gruppe dieses Typus – durch eine langfristige Milieuzugehörigkeit bei gleichzeitig starker Aufstiegsorientierung aus. Neben der Verbundenheit mit dem kleinbürgerlichen, in den Möglichkeiten des sozialen und kulturellen Aufstieges begrenzten Milieu im Allgemeinen und seiner Posttätigkeit im Besonderen gelingt ihm die Integration in eine zweite Welt, nämlich die des Sportes, der er bis ins Rentenalter stark verbunden bleibt. Die Sportbegeisterung wird maßgeblich durch die Berichterstattung über die Olympischen Sommerspiele von 1952 geweckt. Neben der eigenen aktiven Sportlerlaufbahn erwirbt er den Trainerschein und arbeitet anschließend als Trainer, womit ein Aktivitätsbereich benannt wird, der starke pädagogische Bezüge aufweist. Während der Olympischen Sommerspiele von 1972 in München ist er für drei Monate als Leiter eines internationalen Jugendlagers vor Ort tätig. Zwei Jahre später – er ist nun bereits hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter der Volkshochschule – gründet er einen Lauftreff in seinem Wohnort, der in der Folgezeit bis zu 500 Läufer anzieht und weit über die Grenzen Deutschlands bekannt wird, so dass er auch von Sportfunktionären aus dem Ausland besucht wird. Ab 2001 ist er Vorsitzender der Regionalgruppe der Deutschen Olympischen Gesellschaft.

Durch nationale und internationale Kontakte zu Sportlerinnen und Sportlern aus den verschiedenen sozialen Milieus sieht sich Joachim Reichelt immer wieder mit der Frage konfrontiert, warum er nicht studiert habe. Durch diese Statusinkonsistenz

8 Die Namen der Porträtierten wurden anonymisiert.

begründet sich eine starke Bildungsaspiration: Zunächst besucht Joachim Reichelt Seminare der Postgewerkschaft. Ebenfalls sind die beruflichen Aufstiege, die er bei der Post erreicht, an berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gekoppelt. Als das Funkkolleg angeboten wird, ist Joachim Reichelt über viele Jahre mit dabei und kann so seine intellektuelle Neugierde stillen. Mit großem Stolz erzählt er, seit dem zweiten Kurs 1969 an sämtlichen Funkkollegs partizipiert und an den allermeisten Begleitzirkeln teilgenommen zu haben. Diese langjährigen autodidaktischen Aktivitäten und Besuche von Kursen an der Volkshochschule sowie von Seminaren an der Universität spiegeln seine Wissenschaftsorientierung wider.

Organisationen, die an das jeweilige soziale Milieu angeschlossen sind, ermöglichen Joachim Reichelt zunächst die Erfüllung pädagogischer Funktionen auf ehrenamtlicher Basis: So wird er Jugendsprecher bei der Postgewerkschaft, Trainer im Sportverein und Teilnehmervertreter im Beirat der Volkshochschule. Mit seiner Tätigkeit als Heimleiter hat er einen wichtigen Schritt in Richtung einer hauptberuflichen pädagogischen Tätigkeit vollzogen, wenn er auch vordergründig noch mit anderen Tätigkeiten befasst ist als mit genuin pädagogischen Aufgaben. Hier bieten die Poststrukturen den Übergang von einem zuvor ehrenamtlichen Engagement mit pädagogischen Funktionen in den bezahlten pädagogiknahen Dienst. Mit dem folgenden Wechsel von der Post – er gibt hierfür seine Beamtenlaufbahn und die damit verbundenen Sicherheiten auf – zur Volkshochschule vollzieht er dann einen entscheidenden Schritt der individuellen pädagogischen Professionalisierung und ist in der Folgezeit als hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter tätig. Joachim Reichelt spricht hier von einem „wahnsinnigen Sprung“, der ihm „das Verlassen einer Schicht“ ermöglichte, so dass „im Oktober 1972 (s)eine eigentliche Berufslaufbahn begonnen“ hat. Nachdem bereits die Teilnahme am Funkkolleg und die universitären Lehrveranstaltungen zur Ausdifferenzierung eines höhersymbolisch-professionellen Wissens beigetragen haben, muss er auch nun in der Endphase des Professionalisierungsprozesses weiter lernen, um den Anforderungen seines neuen Aufgabenbereiches gerecht zu werden.

Joachim Reichelt ist ein Vertreter einer ganzen Gruppe, die sich durch die Synthese von sozialer Milieuprägung, starker Organisationsbindung sowie Aufstiegs- und Wissenschaftsorientierung auszeichnet. Mit Blick auf weitere Fallbeispiele dieser Dimension zeichnet sich ab, dass hier besonders Vertreter aus sozialdemokratie- und gewerkschaftsnahen Milieus vertreten sind. Eine als charakteristisch für diese Dimension zu bezeichnende Statusinkonsistenz kann sich beispielsweise in einer auf die Hochkultur fokussierten bildungsbürgerlichen Orientierung im Familienmilieu einerseits und in einem extrem niedrigen Lebensstandard andererseits ausdrücken und liefert schließlich die Begründung für die starke Bildungsaspiration. Die diesen Milieus angeschlossenen Organisationen ermöglichen mit den ihnen eigenen Instanzen, Ressourcen und Netzwerken sowie Mechanismen der berufsbiographischen Prozessierung und Qualifizierung zunächst auf ehrenamtlicher Basis zu erfüllende pädagogiknahe Funktionen, die sich später als Anfang des vollzogenen sozialen Aufstiegs zu erkennen geben. Damit eine Karriere im Ehrenamt letztlich in einer Hauptberuflichkeit mündet, ist eine gewisse berufsbiographische Offenheit notwendig, oder ein Berufsziel muss sich aus der Perspektive der Akteure aufgrund äußerer Barrieren als unrealisierbar darstellen. Die individuelle Professionalisierung vom ehrenamtlichen Engagement zur pädagogischen Hauptberuflichkeit wird durch institutionelle Weiter-

bildungsmöglichkeiten, eigenes Reflexionsvermögen, intellektuelle Neugier sowie angenommene Herausforderungen der persönlichen Bewährung begleitet. Die erlangten Berechtigungsnachweise und Zertifikate sind nur begrenzt mit denen des staatlichen Berechtigungswesens (z.B. Fachhochschul- oder Universitätsabschluss) vergleichbar, dennoch ermöglichen sie zusammen mit den pädagogischen und fachgebundenen Erfahrungen aus dem Ehrenamt letztlich den Wechsel in die pädagogische Hauptberuflichkeit.

Erwachsenenpädagogische und fachgebundene Qualifizierung als eine auf Dauer gestellte autodidaktische Aneignungspraxis

Die zweite Dimension eines individuellen Professionalisierungsprozesses lässt sich ebenfalls am Fall Reichelt verdeutlichen. Auf eindrückliche Weise zeigt er, wie pädagogische und fachgebundene Qualifizierung durch eine autodidaktische Aneignungspraxis realisiert werden. So hat Joachim Reichelt über viele Jahre hinweg regelmäßig am Funkkolleg teilgenommen. Darüber hinaus hat er sich gewerkschaftlich, beruflich sowie im sportlichen Bereich weitergebildet. Dieses theoretische Fachwissen (Gewerkschaftsseminare, Trainerausbildung, Funkkollegteilnahme, Gasthörer der Universität) wurde von ihm oft unmittelbar in der ehrenamtlichen Praxis angewandt (Jugendstreicher, Trainer, Lauftrefforganisator), womit sich wiederum sein pädagogisches Können entwickelte.

Reichelts Bildungsgeschichte ist ein im großen Stil angelegtes Studium generale außerhalb der Universität. Diese autodidaktische Aneignungspraxis übersteigt bei weitem den Zeitraum und die Intensität eines Studiums. Hier zeigt sich, – und das gilt für die gesamte Gruppe der unter dieser Dimension subsumierbaren Personen –, dass die Annäherung an die Sinnwelt der Wissenschaft nicht zwangsläufig über die Universität erfolgen muss, denn: „Wissenschaft, wie andere Funktionssysteme auch, ist heute auf Organisationen angewiesen, ohne je als Einheit eine einzige Organisation sein zu können“ (Luhmann 1998, 675). Ebenso können der Kontakt und der Eintritt in die Sinnwelt der Wissenschaft in Institutionen erfolgen, die zur Verbreitung und alltagsweltlichen Aufbereitung wissenschaftlichen und disziplinären Wissens beitragen, wie das Funkkolleg es beispielsweise ermöglicht. Auch muss die autodidaktische Aneignungspraxis nicht im stillen Kämmerlein erfolgen, sondern kann durchaus in Institutionen der Erwachsenenbildung stattfinden. Für die hier verhandelte Prozessvariante ist vielmehr entscheidend, dass zunächst die autodidaktische Aneignung eines Gegenstandes über die vollständige Durchdringung der Wissensinhalte im Vollzug aufwändiger Recherchearbeiten im Vordergrund steht. Der Bildungshunger von Joachim Reichelt, der sich in dieser zweiten Dimension der individuellen Professionalisierung widerspiegelt, ist bezeichnend für eine ganze Generation: Infrastrukturelle und kulturelle Beschränkungen und ein Mangel an Informationen in der Nachkriegszeit fungieren als Motor, der das konsequente autodidaktische Lernen über Jahre hinweg anzutreiben vermochte. Mit der stetigen Sättigung dieses Bildungshungers vollzieht sich dann der fließende Wechsel von der Rolle des Lernenden zu der des Lehrenden.

Qualifizierung im Kontext einer Meister-Novizen-Beziehung

Im Prozess der individuellen Professionalisierung sind tragfähige und belastbare soziale Netzwerke und das daraus generierte soziale Kapital (Bourdieu) von großer Wichtigkeit. In diesen Netzwerken sind pädagogische Mentoren an entscheidenden Stellen tätig und sorgen so für Anschlüsse und Übergänge in der Berufskarriere, so dass die Prozessierung der individuellen Professionalisierung nicht unter- oder gar abgebrochen wird. Vielfach handelt es sich bei den Mentoren um erfahrene Praktiker mit einem akademischen Hintergrund, welche die Sinnwelt der Erwachsenenbildung authentisch repräsentieren und für berufliche Orientierungen sorgen. Eine derartige „Meisterin“ ist für Joachim Reichelt die Leiterin der Volkshochschule. Diese „echt akademische Frau“ und „ganz starke Persönlichkeit“ – wie Reichelt sie beschreibt – lernt er lange vor seiner hauptberuflichen pädagogischen Tätigkeit kennen. Während seiner Heimleitertätigkeit konfrontiert sie ihn mit der Frage, ob er sich vorstellen könne, ganz in die Erwachsenenbildung einzusteigen. Zunächst arbeitet er dann als Teilnehmervorteiler im Beirat der Volkshochschule (VHS) mit; er sitzt nun also in einem fachlichen Gremium mit Professionellen des pädagogischen Fachs zusammen. Ein Stellenangebot an der Volkshochschule zwei Jahre später veranlasst ihn dann zu einer Bewerbung. Nachdem Joachim Reichelt zunächst als hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter an der VHS arbeitet, macht ihn die Leiterin schließlich zu ihrem Stellvertreter.

In weiteren Fallbeispielen zeigt sich, dass diese „Meister“ für eine spezifische Denkart und einen professionellen Habitus stehen und zentrale Werte wie kritisches Bewusstsein, Unbestechlichkeit und Gradlinigkeit verkörpern. Sie können in ganz verschiedenen Funktionen bedeutsam für die Protagonisten werden, z.B. als Vorbilder, Ideengeber, Warnende, Kontaktherstellende oder biographische Berater. Letztlich haben sie einen entscheidenden Anteil daran, ob den „Novizen“ ein Vertrauensvorschuss eingeräumt und weitere Begleitung auf ihrem (berufs-)biographischen Weg zuteil wird. So haben die pädagogischen Mentoren das den Akteuren innewohnende Entwicklungspotential erkannt und sind aufgrund ihrer sozialen Stellung, fachlichen Fähigkeiten und persönlichen Anerkennung bei den Akteuren in der Lage, dieses Potential zu fördern. Diese Beziehungen sind nicht notwendig durch Kameraderie oder Kumpanei geprägt, sondern können – wie das Beispiel Reichelt zeigt – durch Distanz und wechselseitigen Respekt geprägt sein.

Kurzporträt Anna Schwarz

Anna Schwarz, Jahrgang 1931, besucht von 1939 bis 1945 die Volksschule. Parallel zur Schulausbildung lernt Anna Schwarz Stenographie und Maschineschreiben im Privatunterricht, da ihr Großvater während des Zweiten Weltkrieges einem Lehrer einen Ofen baute, der als Gegenleistung den Privatunterricht für die Enkelin anbot. Sowohl der weitere Schulbesuch als auch der Besuch der Handelsschule oder ein Studium sind nach Kriegsende undenkbar für die Familie. Stattdessen verbinden die Eltern mit einer Lehre im ortsansässigen Konsum eine regelmäßige Versorgung mit Lebensmitteln. Nach der kaufmännischen Berufsausbildung möchte Anna Schwarz dann aber beruflich mehr erreichen und entwickelt den Wunsch, Fachlehrerin für Stenographie und Maschineschreiben zu werden, woraufhin sie neben der Berufstätigkeit die entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen besucht, u.a. einen Vorbe-

reitungslehrgang für die staatliche Lehramtsprüfung. Auf ihrem Weg zur Lehrerin erhält sie mehrfach Stellenangebote, die sie immer mit der Begründung, Lehrerin werden zu wollen, ablehnt. Unmittelbar nach dem ersten Examen ist sie mit einer Bewerbung erfolgreich und arbeitet daraufhin die kommenden fünf Jahre in einer Handelsschule als Lehrerin für Stenographie und Maschineschreiben.

Nachdem sie ihren zukünftigen Ehemann kennengelernt und geheiratet hat, erfolgt mit der Geburt des ersten Kindes eine berufliche Pause, in der später noch ein zweites Kind geboren wird. Für die nächsten zehn Jahre widmet sich Anna Schwarz primär der Erziehung ihrer Kinder. Dennoch hat sie während dieser Zeit Privatschüler, die sie zu Hause unterrichtet. Der Wiedereinstieg in den Beruf erfolgt zunächst bei einer Berufsschule. Sie wechselt jedoch sehr bald zum Bildungswerk der Deutschen Angestellten Gewerkschaft (DAG). Dort ist sie zunächst auf Honorarbasis und mit maximal 20 Stunden wöchentlich beschäftigt. Nach acht Jahren der Honorartätigkeit erhält sie eine Festanstellung und arbeitet bis zu ihrem Ruhestand weitere neun Jahre bei der DAG. Im Ruhestand entdeckt sie zunächst die Porzellanmalerei für sich. Die Gestaltung des Porzellans mit stenographischen Motiven lässt sie sich schließlich patentieren.

Eine „auf Eis gelegte“ professionelle Wissensbasis und deren spätere Nutzung

Bereits mit 12 Jahren beginnt Anna Schwarz, sich Kenntnisse in Stenographie und Maschineschreiben anzueignen. Mit dem berufsbiographisch relevanten Wunsch, Fachlehrerin für Stenographie und Maschineschreiben zu werden, knüpft sie an die seit dem Kindesalter brachliegende Wissensbasis an. Unter Einbezug weiterer Fallbeispiele handelt es sich bei Anna Schwarz bei dem Zurückgreifen auf in der Kindheit aufgeschichtetes Wissen jedoch eher um eine Ausnahmesituation: Symptomatisch für diese Gruppe ist stattdessen, dass im Anschluss an ein Universitätsstudium die erworbene akademische Qualifikation aufgrund familienzyklischer Ereignisse (z.B. Geburt eines Kindes) oder durch die Entwertung bzw. das Obsolet-Werden von Abschlüssen und Zertifikaten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ereignisse (z.B. Vertreibung, Migration) oder arbeitsmarktspezifischer Barrieren nicht genutzt werden kann und die aufgeschichtete professionelle Wissensbasis nun „auf Eis liegt“.

An der Rekrutierung dieser Personen für die Erwachsenenbildung sind in der Regel dritte Personen beteiligt, welche die Idee wachrufen, aus einer Dozententätigkeit in der Erwachsenenbildung persönlichen und/oder finanziellen Nutzen zu ziehen. So gab es im Fall Anna Schwarz einen Untermieter im Hause der Herkunftsfamilie, der von einer Lehrerin für Stenographie und Maschineschreiben berichtete und so den Berufswunsch bei der 24-jährigen Anna Schwarz hervorrief. Mit der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit verbinden die Akteure dann in erster Linie einen ideellen Mehrwert, und erst nachgeordnet kommt der Finanzierung der materiellen Existenzgrundlage Bedeutung zu. Dies ist in der Regel möglich, da sich das Familieneinkommen aus anderen Quellen als der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit speist. So sichert in der Familie Schwarz der Ehemann als Diplomhandelslehrer das Familieneinkommen ab. Der strukturelle Rahmen der Erwachsenenbildung einschließlich der offenen Lizenz und die lockere Institutionalisierung (vgl. Nittel 1999) ermöglichen also den berufsbiographischen Einstieg zu einer sinnvollen Karriere in der Erwachsenenbildung, unter Umständen – wie man an einer anderen Fallgeschichte zeigen könnte – sogar für ein „zweites Leben“ (Goetz 2005).

Die unter diese Dimension subsumierbaren Personen greifen mit dem Einstieg in die Erwachsenenbildung aber nicht nur auf ihr Fachwissen zurück, sondern müssen – als weitere Bedingung für eine individuelle Professionalisierung – ein pädagogisches Selbstbild entwickeln. So konnte beispielsweise Anna Schwarz schon vor ihrer Arbeit in der Berufsschule in Kursen Erfahrungen im Unterrichten sammeln. Als sie nach der Familienphase in den tertiären Bereich des deutschen Bildungssystems wechselt, kann sie auf einige Jahre pädagogischer Arbeit zurückblicken. Das pädagogische Selbstbild kann sich aber auch konkret in einem moralisch hochwertigen Auftrag ausdrücken, z.B. der Maxime, Schwachen zu helfen, Außenseiter zu integrieren, Streitende zu versöhnen. Die institutionellen Strukturen und das Mandat der Weiterbildungseinrichtungen ermöglichen an dieser Stelle die Passung zwischen persönlichen Motiven und institutionellen Ansprüchen.

Das Beispiel Anna Schwarz zeigt darüber hinaus, dass sich die erwachsenenpädagogische Tätigkeit auch mit der Familienphase verbinden lässt (z.B. durch Privatschüler) und ein kompletter Ausstieg, wie es andere Berufe zwingend erfordern, nicht notwendig ist. Die Beschäftigungsbedingungen als Honorarkraft werden mit dem beruflichen Wiedereinstieg nach der Zeit der Kindererziehung jedoch auch kritisch von den Akteurinnen bewertet.

Abschließend ist Folgendes anzumerken: Nicht alle der interviewten Zeitzeugen vereinigen das Muster der individuellen Professionalisierung auf sich. Von den circa 140 Interviews fällt ungefähr ein Drittel unter die Kategorie des eben skizzierten berufsbiographischen Entwicklungspfads. Einige Zeitzeugen vereinigen mehrere der oben beschriebenen Dimensionen, andere nur eine. Mit Blick auf die Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze 1981) kann der hier beschriebene Entwicklungspfad als Kombination grundlegender Strukturen betrachtet werden: Er vereinigt einen schwach ausgeprägten Wandlungsprozess der Selbstidentität mit einem mehr oder weniger klar fixierten Handlungsschema des (berufs-)biographischen Aufstiegs und der fachlichen Qualifizierung.

5. Individuelle Professionalisierung – eine Spielart „moderner Berufsbiographien“?

Auf der Grundlage der empirischen Impulse aus dem Zeitzeugenprojekt wurde der Versuch unternommen, den Nutzen einer Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Formen der Professionalisierung zu exemplifizieren. Im Laufe der Projektarbeit verdichtete sich der Befund, dass das von der soziologischen Berufsforschung unterstellte Normalmodell der professionellen Ausbildung, nämlich das Absolvieren eines wissenschaftlichen Studiums, keineswegs den einzig möglichen Weg der individuellen Professionalisierung darstellt. Formen der hier in den Blick genommenen Prozessstruktur folgen nicht zwangsläufig der Logik wohlgeordneter institutionalisierter Ablauf- und Erwartungsmuster, wie sie Ausbildungsverläufen in Schulen und Hochschulen oder in Berufskarrieren zugrunde liegen, sondern sie zeichnen sich viel eher durch ein hohes Maß an „Unordnung“, informelles Lernen und Kontingenz aus.

Grundlagentheoretisch kann Professionalisierung als mehrstufiger Prozess der Institutionalisierung, zumindest aber der Habitualisierung bestimmt werden, ohne dass dieser zwangsläufig im Aufbau der Form „Profession“ enden muss: Auf der kollekti-

ven Ebene kristallisiert sich im Zuge der Versachlichung von Erwartungsmustern, der Verrechtlichung und der Verwissenschaftlichung ein Komplex von Organisationen und Einrichtungen heraus, welcher der sozialen Welt der Berufskultur komplementär zur Seite steht. Weitere Indikatoren der Professionalisierung sind die institutionelle Expansion von Fort- und Weiterbildungsangeboten durch große Träger, der zielgerichtete Einsatz von Supervision, Initiativen zur verstärkten Netzbildung und der beruflichen Selbstorganisation sowie die deutliche Ausdehnung des Anteils von freiberuflichen Erwachsenenbildnern und deren Etablierung auf dem freien Markt.

Vorgänge der individuellen Verberuflichung erschöpfen sich nicht nur in der formalen Übertragung der von den kollektiven Prozessen ausgehenden Impulse und Herausforderungen oder in der Aneignung von kodifiziertem Berufs- und wissenschaftlichem Wissen; vielmehr sind sie nur lose an die kollektiven Prozesse gekoppelt und gehorchen zum Teil eigenen Gesetzen und Regeln. So ist die Ausdifferenzierung einer professionellen Identität nicht künstlich zu erzeugen oder von außen zu beeinflussen, sondern strikt an die Selbsttätigkeit des Subjekts und die autonomen Entscheidungen des Professionsnovizen gebunden. Der hier erörterte personengebundene Entwicklungspfad besteht prinzipiell aus zwei Komponenten, nämlich der Konstitution einer an die Berufsrolle geknüpften Qualifikationsstruktur sowie der Aktivierung biographischer Ressourcen bzw. Basisdispositionen, was zur Herstellung eines inneren Commitments und einer biographischen Identifikation mit der jeweiligen Berufsidee beiträgt. Konstitutiv und zugleich obligatorisch ist die Herausbildung einer vom lebensweltlich situierten Alltagswissen strikt unterschiedenen Wissensgrundlage. Sofern der Prozess der individuellen Professionalisierung sich nicht an der Universität, also im Rahmen eines regulären Studiums abspielt, können andere Vorgänge der Aufsichtung einer Wissensbasis ein funktionales Äquivalent zur Hochschulausbildung darstellen. Das berufliche Mandat und die davon unterschiedene Lizenz stellen die intermediären Instanzen dar, die den Austausch zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung sichern. Von einer robusten und belastbaren Verschränkung dieser Aggregatebenen der Professionalisierung kann erst dann gesprochen werden, wenn eine enge Kopplung und starke Interpenetration zwischen objektiver Problem-, sozialer Relevanz-, professioneller Aufgaben-, akademischer Wissens- und personenbezogener Kompetenzstruktur besteht. Die nicht stattgefundene Formierung einer „Profession Erwachsenenbildung“ hängt allerdings nicht nur von den fehlenden „Scharnieren“ zwischen den einzelnen Strukturebenen ab, sondern beruht auf einem viel basaleren Tatbestand: nämlich der brüchigen Verfasstheit der einzelnen Elemente für sich. Wie soll zwischen den Elementen ein dichtmaschiges und haltbares Geflecht entstehen, wenn die einzelnen Bestandteile bereits fragil sind? In dem gleichen Maße beispielsweise, wie etwa der Lernbedarf erwachsener Gesellschaftsmitglieder als mögliche objektive Problemstruktur (noch) keine existentiell bedeutsame, individuell wie gesellschaftlich zurechenbare Kontur gewonnen hat, zeichnet sich etwa auf Ebene der professionellen Aufgabenstruktur kein tragfähiger Konsens ab, ab welchem Zeitpunkt oder unter welchen Bedingungen ein Gesellschaftsmitglied ein Arbeitsbündnis in der Erwachsenenbildung eingehen sollte oder sein Lernproblem weiterhin autodidaktisch mit anderen Laien bearbeitet. Erst recht konnte sich in einem Klima der latenten Theoriefeindlichkeit keine einigermaßen verbindliche akademische Wissensstruktur etablieren. Bei all diesen Überlegungen darf der Aspekt nicht unberücksichtigt gelassen werden, dass die komplette Etablierung einer Profession auf eine funk-

tionierende bürgerliche Kultur angewiesen ist. Unter den Bedingungen der Erosionstendenzen, denen die bürgerliche Kultur seit vielen Jahrzehnten ausgesetzt ist, ist es keiner einzigen akademischen Berufskultur gelungen, auch nur im Entferntesten die von den klassischen bzw. altehrwürdigen Professionen (Mediziner, Juristen) über viele Jahrzehnte erkämpfte Autonomie und ein vergleichbares Machtpotential zu erringen. Die vielfältigen, hier im Detail nicht zu nennenden Auflösungstendenzen der bürgerlichen Kultur tragen dazu bei, dass die Bestrebungen der individuellen und kollektiven Professionalisierung extrem störanfällig sind, sich aber auch gleichzeitig die Maxime der Professionalität (als Handlungsphänomen) in alle nur erdenklichen beruflichen Kontexte entgrenzt. Dabei ist aber in den letzten fünfzig Jahren keiner einzigen Berufskultur gelungen, sich analog zu den klassischen Professionen als solche zu etablieren.

Mit Blick auf den konkreten Bereich der Erwachsenenbildung und die zeitgeschichtliche Entwicklung lässt sich folgendes feststellen: Bereits in den fünfziger Jahren zeichnete sich in der Erwachsenenbildung das Phänomen ab, dass eine breite Palette denkbarer Berufsrollen existiert hat, wobei das Spektrum von ehrenamtlich, nebenberuflich, freiberuflich bis hin zu hauptberuflich tätigen Pädagogen reichte. Würde man – um das Wagnis eines Gedankenexperiments einzugehen – auf die Messlatte „Profession als ideale Form von Beruflichkeit“ verzichten, so müsste die hier sichtbare Pluralität an Beteiligungschancen nicht nur, wie heute üblich(!), als Defizit, sondern unter Maßgabe moderner Vorstellungen von Multioptionalität und Differenz auch als Chance betrachtet werden. Was die Pluralisierung der Berufsrollen angeht, war die Erwachsenenbildung möglicherweise sogar Vorreiter des modernen Arbeitsmarktes, und das schließt die massenhafte Präsenz prekärer Arbeitsverhältnisse durchaus mit ein. Kaum ein anderes Feld neben der Weiterbildung hat auf der Ebene der Leitungsrolle in einem so starken Maße individualisierte Berufsbiographien erzeugen können; kaum ein anderer Bereich bietet soviel Flexibilität und Pfade des beruflichen Um-, Aus- und Aufstiegs sowie des Wiedereinstiegs. Auch heute noch werden den Beteiligten viele Möglichkeiten des Übergangs zwischen ehrenamtlichem Engagement, neben- und freiberuflicher Tätigkeit und Hauptberuflichkeit geboten. Die Weiterbildung besitzt einen großen Reichtum an beruflichen Beteiligungsmöglichkeiten. Zugegeben – die versicherungsrechtlichen und tariflichen Bedingungen sind nicht nur unzureichend, sondern teilweise sogar als „katastrophal“ zu bezeichnen. Dennoch schöpfen die in diesem Feld tätigen Personen nicht nur materiellen, sondern auch einen moralischen ‚Mehrwert‘ aus ihrer Tätigkeit, der in der Regel mit einer relativ großen Arbeitszufriedenheit (Schütz 2007) und einer noch größeren Identifikation mit der didaktisch-methodischen Vermittlungsarbeit einhergeht. Wir wollen nicht so weit gehen, die Erwachsenenbildner aus den fünfziger bis siebziger Jahren gar als Vorläufer der modernen Wissensarbeiter zu bezeichnen. Die vorliegenden Daten und historischen Hintergrundinformationen rechtfertigen jedoch sehr wohl die Behauptung, dass die Bildungspraktiker in einer überaus engagierten und authentischen Weise zur Verbreitung höhersymbolischen Wissens aus einschlägigen Sinnwelten (Politik, Kultur, Religion) an das breite Laienpublikum beigetragen haben. Darüber hinaus haben sie, was die politische Bildung angeht, eine außerordentlich wichtige Rolle z.B. bei der Verbreitung von Informationen über die Nazivergangenheit und zur Sensibilisierung gegenüber Verfehlungen mächtiger Entscheidungsträger in der Adenauer-Zeit gespielt. Insbesondere die politische Bildung im Bereich der au-

Berschulischen Bildungsarbeit und der Erwachsenenbildung waren strategisch wichtige Orte der vorweggenommenen kulturellen Modernisierung in Deutschland. Ohne dass der berufliche Verwertbarkeitsaspekt dominant war, konnten breite Teile der Bevölkerung ihre kulturelle Teilhabe ausbauen. Darüber hinaus eröffnete die Erwachsenenbildung Nichtakademikern die Chance zur wissenschaftsorientierten Arbeit. Insbesondere bot die Weiterbildung Frauen einen Raum einer nicht nur auf das männliche Berufsmodell fixierten Selbstverwirklichung. Die arbeitsmarktpolitischen Früchte dieser Konstellation zeigen sich erst heute: Immerhin wurde der größte Teil der Leitungsposten an hessischen Volkshochschulen in den letzten Jahren von Frauen besetzt; auch auf der Ebene des mittleren Leitungspersonals in Bildungseinrichtungen haben die Frauen in der nahen Vergangenheit deutlich Boden gut machen können. Die hier angedeuteten Aspekte, die das ambivalente, aber keineswegs nur negativ zu beurteilende Modernisierungspotential der Erwachsenenbildung unterstreichen, werden im sozialen Gedächtnis der Berufskultur durchgängig *nicht* wach gehalten. Das schwach entwickelte berufliche Selbstbewusstsein und der fehlende Korpsgeist im Berufsfeld der Erwachsenenbildung sind unmittelbarer Ausdruck dieses nur rudimentär entwickelten sozialen Gedächtnisses (vgl. Nittel und Maier 2006). Die offene und verdeckte Orientierung am Modell „Profession“ sowie die strikte Weigerung, die Pluralität an beruflichen Beteiligungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung auch als Chance zu betrachten, tragen mit dazu bei, dass die Mitglieder der Berufskultur sich mit defizitären Attributen beschreiben und – gemessen an ihrer subjektiven Berufszufriedenheit und ihrem anspruchsvollen beruflichen Mandat – nur eine außerordentlich schwache berufliche Identität entwickeln konnten.

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Die Variante der individuellen Professionalisierung beschreibt den Modus, durch den es gelang, unter widrigen Bedingungen vor der Bildungsreform dennoch qualifiziertes Personal zu erhalten, wobei die biographischen Potentiale dieser Menschen von den Organisationen nicht selten parasitär „angezapft“, also instrumentalisiert wurden. Ohne die hier identifizierten Varianten der individuellen Professionalisierung abwerten zu wollen, müssen Tiefe und Tragweite der diesbezüglichen Qualifikationsprozesse, aber auch die identitätsstiftenden Effekte im Vergleich zum Standardverfahren des institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmusters einer Studien- und Berufskarriere realistisch betrachtet und nicht überbewertet werden. Das institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster einer Studien- und Berufskarriere als Standardverfahren der individuellen Professionalisierung trägt in vielen akademischen Berufen sowohl zur beruflichen Individualisierung als auch zur Vergemeinschaftung bei. Das führt dann zu einer gewissen Vereinheitlichung beruflicher Habitusformen und der Wissensgrundlagen. Die kompetenzstiftenden Effekte des hier dargelegten Entwicklungspfades dürfen einerseits nicht unterbewertet werden (etwa im Sinne des Vorwurfs, dass der Laienstatus in der Weiterbildung eigentlich nur perpetuiert wird), andererseits dürfen sie auch nicht überbewertet werden, etwa in dem Sinne, dass individuelle Professionalisierung ein ordnungsgemäßes Studium dauerhaft ersetzen könnte. Der Pfad der individuellen Professionalisierung ohne Hochschulstudium scheint an eine ganz bestimmte Zeit, nämlich die Nachkriegsära und die Phase vor der Bildungsreform gebunden zu sein. Aufgrund des stetigen Verwissenschaftlichungsprozesses in den letzten fünfundzwanzig Jahren kann man mit Blick auf die hier skizzierte Prozessvariante „Verwissenschaftlichung ohne Hochschulausbildung“ von einem aussterbenden Modus der Verberuflichung

sprechen. Die Akademisierung der Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahrzehnten zwar zu einer Konsolidierung und Aufwertung der Berufskultur beigetragen, nicht aber die notorische Ungleichzeitigkeit zwischen der Dynamik der individuellen und kollektiven Professionalisierung beseitigt. Dennoch ist diese Prozessstruktur der individuellen Professionalisierung für das Verständnis der pädagogischen *und der außer-pädagogischen* Berufswelt wichtig, weil sie eine (Teil-)Erklärung dafür liefert, dass sich in vielen Feldern der Berufsarbeit Phänomene der Professionalität nachweisen lassen, ohne dass sich zugleich und parallel dazu die Form der Profession zu entwickeln beginnt.

LITERATUR

- Carr-Saunders, Alexander und Paul Alexander Wilson (1933): *The Professions*, Oxford.
- Goetz, Patricia (2005): „Ich habe eigentlich nie darunter gelitten“. Lebensgeschichte als Spiegel der Zeitgeschichte: Identitätsentwicklung einer Erwachsenenpädagogin und die Folgen der lebensgeschichtlichen Verarbeitung des Nationalsozialismus auf ihr pädagogisches und politisches Engagement“. Diplomarbeit, Universität Frankfurt am Main.
- Goode, William Josiah (1960): *Encroachment, Charlatanism and the Emerging Profession: Psychology, Sociology and Medicine*. In: *American Sociological Review*, H. 6/1960, 902-914.
- Habermas, Jürgen (1977): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main (4. Aufl.).
- Hesse, Hans Albrecht (1972): *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts*. Stuttgart.
- Hughes, Everett Cherrington (1984): *The Sociological Eye. Selected Papers*. London (Orig. 1971).
- Kade, Jochen und Dieter Nittel (2006): *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: Krüger, Heinz-Hermann und Werner Helsper (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 195-206.
- Kade, Jochen, Dieter Nittel, Wolfgang Seitter (2007): *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart.
- Klafki, Wolfgang (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Kuhlenkamp, Detlev (1984): *Die Weiterbildungsgesetze der Länder. Analysen, Dokumente, Materialien*. Frankfurt am Main.
- Kurtz, Thomas (2005): *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist.
- Lange, Hellmuth (1999): *Die Form des Berufs*. In: Harney, Klaus und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel, 11-34.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Neuloh, Otto (1973): *Arbeits- und Berufssoziologie*. Berlin, New York.
- Nittel, Dieter (1999): *Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung und ihr Ursprung. Das unvollendete Projekt der Institutionalisierung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4, 316-329.
- Nittel, Dieter (2000): *Freiberuflichkeit als Zukunftsmodell für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen?* In: *Der pädagogische Blick* Heft 3/2000, 137-149.
- Nittel, Dieter (2001): *100 Lebensgeschichten – eine Geschichte? Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht der Zeitzeugen – eine Projektskizze*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 1, 69-83.
- Nittel, Dieter (2002): *Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews*. In: Kraul, Margret, Winfried Marotzki und, Cornelia Schewpe (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, 253-286.

- Nittel, Dieter (2003): Pädagogisches Handeln von „Nichtpädagogen“. Rekonstruktion eines narrativen Interviews mit einem Protagonisten der beruflichen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3, S 265-276.
- Nittel, Dieter und Cornelia Maier (Hg.) (2006): Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Opladen.
- Nittel, Dieter und Reinhard Völzke (Hg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft. Neuwied.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, 70-182.
- Parsons, Talcott (1968a): Professions. In: Sills, David L. (Hg.): International Encyclopedia of the Social Sciences, Bd. 12. New York, 536-546.
- Parsons, Talcott (1968b): The Professions and Social Structure. In: Social Forces (1939). 457-467.
- Rüchemeyer, Dietrich (1980): Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. In: Geschichte und Gesellschaft, H. 3/1980, 311-325.
- Riemann, Gerhard (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim und München.
- Schütz, Julia (2007): Zwischen Beanspruchung und Burnout: Wechselseitige Zufriedenheitszuschreibungen im System des lebenslangen Lernens. In: Pädagogischer Blick. 15. Jg., Heft 4, 216-225.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim, Arno Pfeifenberger, Manfred Stosberg (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, 67-156.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, Martin und Günther Robert (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, 78-117.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 49-69.
- Strauss, Anselm L. (1993): Continual Permutations of Action. New York.
- Strauss, Anselm L. (2001): Professions, Work and Careers. New Brunswick.
- Vath, Reingard (1975): Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Regensburg: Univ. (Dissertation).
- Weingart, Peter (1976): Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt am Main.
- Wiese, von Leopold (1955): System allgemeiner Soziologie. Berlin.
- Wilensky, Harold L. (1972): Jeder Beruf eine Profession. In: Luckmann, Thomas und Walter M. Sprondel (Hg.): Berufssoziologie. Köln, 198-218.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht, Kerpen (Unveröffentlichter Bericht).