

**Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagoginnen und
Diplom-Pädagogen
in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern**

**Projektleiter: Prof. Dr. Günter Kutscha
Projektbearbeiter: Dipl.-Päd. Joachim Rottmann**

**Gerhard-Mercator-Universität
Gesamthochschule Duisburg
Fachbereich 2
Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung**

Abschlußbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) betreffend Projekt
Nr. Ku 1011/2-1.

Duisburg, Januar 1997

Zusammenstellung zentraler Forschungsergebnisse des DFG-Forschungsberichts „Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern“ des Fachgebiets Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg.

Autor: Dipl.-Päd. Joachim Rottmann

Pädagogische Professionalität als von besonderen Kompetenzen gekennzeichnete Form beruflicher Leistungserbringung unterliegt in Kontexten marktwirtschaftlich operierender, beruflich qualifizierender Unternehmen spezifischen Rahmenbedingungen. Sie muß sich einerseits als von sonstigen beruflichen Qualifikationsmustern verschiedene, besondere Qualität beruflicher Handlungsbefähigung ausweisen, andererseits ihre Anschlußfähigkeit an Operationen anderer innerbetrieblicher Akteure unter Beweis stellen können, um ihrer Rolle als eigenständig-autonomer und doch angebots- und austauschfähiger Leistungslieferantin gerecht werden zu können.

Seit Inkrafttreten der jüngsten Rahmenordnung für den erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengang von 1989 stellt die Forderung nach Hervorbringung 'Pädagogischer Professionalität' ein explizites, programmatisches Ziel der universitären Pädagogenqualifizierung dar, welches sich im Spannungsfeld einer auf breite berufliche Mobilität zielenden Generalistenqualifizierung und spezialisierten Hinführung der Studierenden auf spezifische Handlungsfelder erstreckt. Für das Forschungsprojekt ergibt sich hier mit der Frage nach den besonderen Handlungsfeldbedingungen solcher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen, deren Berufshandeln in überwiegend privat finanzierten, betrieblichen Bildungsfeldern stattfindet, zugleich diejenige nach deren spezifischen Kompetenzen und Selbstbildern. Zu diesem Zweck konnten einerseits 21 deutsche universitäre Qualifizierungsgänge der Berufs-/Betriebs- bzw. Wirtschaftspädagogik auf der Formalebene von Studien- und Prüfungsordnungen analysiert und in bezug auf ihre handlungskompetenzgenerierenden Ansprüche untersucht werden. Hierbei entstand das Bild einer hoch polymorphen und nur in geringem Ausmaß standardisierten Qualifizierungspraxis. Nicht die Heterogenität des Studiums an sich ist das zentrale Problem, sondern die vielfach unzureichende Bearbeitung kontingenter Anforderungssituationen in der betrieblichen Bildungsarbeit.

Im Forschungsschwerpunkt wurden 20 Absolventen und Absolventinnen unterschiedlicher Studienvertiefungsrichtungen im Rahmen einer empirisch-qualitativen Feldstudie (qualitative Interviews) zu ihren Studienerfahrungen, beruflichen Biographien, ihrer Kompetenzgenese und beruflichen Praxis innerhalb berufsbildender Unternehmen befragt. Die hierbei erzielten Forschungsergebnisse bestätigen die Vielfältigkeit, bisweilen gar als Unverbindlichkeit wahrgenommenen Studiengangspraxen im subjektiven Erleben und werfen – bei überraschend affinen Anforderungen seitens des Berufsalltags - das Bild einer qualifikationsmusterbezogen wenig homogenen Berufsgruppe auf. Als bei der Mehrheit der Interviewten nachweisbarer 'kleinster gemeinsamer Nenner' läßt sich ein pädagogisch-wertbegründetes Handlungsmotiv ermitteln, welches für sich allein keinen Garanten kompetenter, insbesondere professioneller Berufspraxis darstellt. Zur Herstellung anschlufähiger, damit seitens betrieblicher Kontexte abnahmefähiger Leistungsfähigkeit bedarf es für die Akteure zumeist außerhalb des universitären Qualifizierungsfeldes erworbener Kompetenzen, die die Vermittelbarkeit pädagogischer Ansprüche in die berufsqualifizierende Praxis gestatten. Professionalität in Handlungskompetenz und Selbstverständnis konnte insbesondere bei denjenigen Befragten ermittelt werden, die auf der Grundlage außereziehungswissenschaftlich erworbener Berufsqualifikationen ihr 'pädagogisches Motiv' so einzubringen wissen, daß es seitens betrieblicher Umwelten als spezifisches, sonstigen innerbetrieblichen Sinnstrukturen fremdes Potential innovativ erfahren werden und als Anregung zu betrieblichen Veränderungen (im Sinne einer Optimierungsveränderung) herangezogen werden kann. Die Genese dieser Kompetenz unterliegt zeitlichen Entwicklungen: Sie stellt sich weniger als unmittelbares Studienergebnis oder prinzipiell erreichbares Maximum dar, sondern als Entwicklungsstand in Abhängigkeit von den jeweils individuell erfahrenen beruflichen Handlungskontexten.

1	Einleitung	5
2	Forschungsgegenstandbezogene Vorüberlegungen	8
2.1	Berufssoziologische Professionstheorien	9
2.2	Pädagogische Professionalität im disziplinären Ausdifferenzierungsprozeß	10
2.3	Das ungelöste Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses	12
2.4	Entwicklungslinien in der Geschichte des Diplom-Studiengangs	13
2.5	Akzeptanz des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft durch private Unternehmen	16
2.6	Neue Herausforderungen an Berufsarbeit und betriebliche Bildungsarbeit	20
3	Erziehungswissenschaft, relevante Umwelten und systemische Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität in betrieblichen Handlungskontexten .	23
3.1	System, Funktion und Leistung der Erziehungswissenschaft als Sozialsystem	24
3.2	System, Funktion und Leistung betrieblicher Pädagogik innerhalb des Unternehmens	31
3.2.1	Diplom-Pädagogen/-innen innerhalb berufsbildender Unternehmen: Der Versuch einer Schnittstellendefinition	31
3.2.1.1	Marktwirtschaftlich operierende Betriebe	33
3.2.1.2	Berufsbildungsunternehmen unter marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen ...	36
3.2.2	Forschungsbezogenes Zwischenresümee	38
3.3	Pädagogische Kompetenz unter der Perspektive von systemischer Leistung und deren Anschlußfähigkeit	41
3.3.1	Studiengangkonzeption(en) in systemisch-kompetenzorientierter Betrachtung	42
3.3.1.1	Die Rahmenprüfungsordnung für den Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in systemisch-kompetenzorientierter Perspektive	47
3.3.1.2	Qualifizierungsmodelle für den Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in der Hochschulpraxis	54
3.3.2	Pädagogische Profession als handlungssystemisches Integrationsmedium	60
4	Konzeption der explorativen Studie zur pädagogischen Professionalität von Diplom-Pädagogen/-innen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern	64
4.1	Forschungsziele	65
4.2	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	66

5	Pädagogisch-professionelle Profile im Kontext von Qualifizierungs- und Berufsbiographie in ihren Handlungskontexten	78
5.1	Handlungspraxen vor dem Hintergrund von Studienziel und -ergebnis, biographischen Entwürfen und Selbstwahrnehmungen	79
5.1.1	Die Untersuchungsteilnehmer/-innen im Überblick	79
5.1.2	Individuelle Studienwahl und erziehungswissenschaftliche Angebote: Chancen und Risiken von Offenheit zwischen Sinnfindung und Diffusion	82
5.1.3	Studienganggestaltungen und Qualifizierungsmomente: Zusammenhänge von biographischen Erfahrungen, Studienverläufen und -ergebnissen	90
5.1.4	Zur Relation von Arbeitsmarkteffekten und Studienerfahrungen	101
5.1.5	Zusammenhänge von Handlungsfeldtypik, beruflich-fachlicher Qualifizierung und professionellen Leistungsangeboten: Berufserfahrungen, Studienerfahrungen und <i>pädagogische</i> Dimensionalität des Handlungsbezuges	143
5.1.6	Studium, Handlungsfeld und Kompetenz: Zusammenfassende Betrachtungen bezüglich des professionellen 'Könnens' von Diplom-Pädagogen/-innen	153
5.1.7	Studium, Berufstätigkeit und postgraduierte Wissenschaftsbindung: Zum Verhältnis von Praxisreflexion, Intermedialität von Professionellen und Rollenbewußtsein	159
5.1.8	Pädagogische Professionalität: Eine Konkretisierung ihrer Bestimmung	164
5.2	Resümee: Professionalität von Diplom-Pädagogen/-innen und professionalitätsbegründende Qualifizierungsstrukturen	167
	Literaturverzeichnis	181
	Anhang 1: Fragebogen für Universitäten	206
	Anhang 2: Leitfaden für Interview	207
	Anhang 3: Biographische Kurzprofile (Anhang 3.1 bis 3.20)	211

1 Einleitung

Das Forschungsprojekt dient gemäß Forschungsantrag dem Ziel der Ermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse bezüglich der Professionalität im Berufshandeln von solchen Absolventen/-innen des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs (Diplom-Pädagogen/-innen)¹, deren Tätigkeitsschwerpunkt in Feldern der beruflich-betrieblichen Bildungsarbeit zu suchen ist, damit also unter spezifischen Rahmenbedingungen angesiedelt ist, welche sich von sonstigen pädagogischen Handlungsfeldern hinsichtlich ihrer Struktur und Leistungsanforderungen unterscheiden. Zu untersuchen waren somit im Rahmen der Projektlaufzeit Handlungsbedingungen von Pädagogen/-innen, die ihre Berufstätigkeit unter Rahmenbedingungen beruflich-fachlicher Qualifizierungen innerhalb privat- bzw. mischfinanzierter Einrichtungen erbringen und sich damit im Angesicht der 'Härte' des Beschäftigungssystems prinzipiell außerhalb der institutionellen Sicherheit öffentlicher bzw. staatlicher Einrichtungen bewegen und innerhalb dieser Kontexte Indikatoren für eine denkbare 'Professionalität' ihres Berufshandelns offenbaren sollten. Hiermit verbunden war für die Berichtersteller die Vorannahme, Professionalität als besondere Ausformulierung beruflichen Könnens bzw. als 'Expertenschaftlichkeit' im Handeln einerseits identifizierbar, andererseits im Rahmen des gewählten Forschungsdesign (empirisch-qualitativer Zugang zum Feld) durch die zu befragenden Akteure kommunizierbar erwarten zu dürfen; bezüglich der möglichen Inhaltlichkeit bzw. Begründung dieser Professionalität wurden auf der Grundlage vorstrukturierender Vorannahmen explorativ zu gewinnende Erkenntnisse erwartet.

Angestrebt wurde hiermit, die Besonderheit eines Handlungsfeldes zu erfassen, welches zum Zeitpunkt der Studiengangeinführung (ab 1969) als potentiell Beschäftigungsfeld für Diplom-Pädagogen/-innen identifiziert worden war, im Verlauf der Entwicklung des Studiengangs allerdings zunehmend aus den hochschulischen Lehrangeboten (als gesonderter Vertiefungsrichtung; anfangs: 'Betriebliches Ausbildungswesen') verschwand und hinsichtlich seiner curricularen Verankerungen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs heute überwiegend als dem Vertiefungsbereich 'Erwachsenenbildung' zugeordnet erscheint. Bemerkenswert ist dabei, daß eine wissenschaftliche Erforschung dieses von uns untersuchten Beschäftigungssegments und der in ihm tätigen Diplom-Pädagogen/-innen - anders als das Feld der Volkshochschulen - bislang eher randständig erfolgte und in der jüngeren wissenschaftlichen Diskussion kaum mehr erscheint; an dieser Stelle erhoffen wir uns einen Schritt in Richtung auf das Schließen dieser Forschungslücke.

Unser Erkenntnisinteresse ist getragen von der Vorstellung, neue Erkenntnisse bezüglich eines sich offenbar in besonderer, gesellschaftsweiter Bedeutung befindlichen Handlungs-

feldes zu gewinnen: Breites öffentliches Interesse an Prozessen beruflicher Aus- und Weiterbildung nicht nur vor dem Hintergrund der momentanen wirtschaftlichen Situation privatwirtschaftlicher Unternehmen in der Bundesrepublik (zunehmende unternehmensseitige Abstinenz hinsichtlich der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen bei gleichzeitiger Thematisierung der Bedeutung qualitativ hochwertiger beruflicher Bildungsgänge unter dem Oberbegriff der 'Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland') wirft ein bezeichnendes Licht auf die Bedeutung betrieblicher Bildungsambitionen. Vor dem Hintergrund der Thematisierung von Schlaglichtbegriffen wie 'Europatauglichkeit', 'Handlungskompetenz' und 'Lernfähigkeit von Betrieben' als Zielen beruflich-betrieblicher Bildungsgänge muß die Frage nach der Qualifikation, dem Selbstverständnis und der Professionalität im Handeln von Akteuren innerhalb dieser Bildungsfelder eine herausragende Rolle einnehmen - an dieser Stelle setzt unser Forschungsprojekt an. Durch die Fokussierung auf eine spezifische, dennoch nach Qualifizierungsmustern und beruflichem Werdegang hoch binnendifferente Beschäftigtengruppe (Absolventen/-innen des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft unterschiedlicher Studiengangmodelle, unterschiedlicher Studienvertiefungsrichtungen mit hoch differenten Berufsvorerfahrungen mit dem gemeinsamen Charakteristikum ihrer Tätigkeit innerhalb betrieblicher Bildungskontexte) wird über die biographisch orientierte Rekonstruktion individueller Bildungs- und Beschäftigungsverläufe zu explorieren versucht, inwieweit das Studienziel der Vermittlung von 'Handlungskompetenz' ggf. unter Hervorbringung von 'Professionalität' realisiert werden konnte und welche besonderen - in Teilen typischen - Einflußgrößen auf die dem Studium vorausgehenden/folgenden Berufsbiographien einwirken.

Genau dieses Kriterium der Vermittlung von beruflicher 'Handlungskompetenz' als seit 1989 explizit unter Professionalitätseinforderung gesetztes Ziel des Diplom-Studiengangs verweist auf die individuell-einmalige Zielrichtung dieses Qualifizierungsmusters: Handlungskompetenz stellt sich weniger als operante, standardisierte Größe beruflicher Qualifikation im Sinne meßbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, sondern orientiert sich an individuellen Konstruktionsleistungen des/der einzelnen Qualifikationsträgers/-in im berufspraktischen Handeln; an dieser Vorannahme orientiert sich unsere empirisch-qualitative Zugangsweise zum Untersuchungsfeld. Hierzu waren von uns 20 leitfadengestützte, qualitative Interviews mit Diplom-Pädagogen/-innen zu führen, über welche authentische Aussagen vom jeweiligen Vorfeld der Studienaufnahme, über den Studienverlauf bis in die momentane Berufstätigkeit zu gewinnen waren. Diese versetzten uns in die Lage, Interpretationen weniger unter dem Kriterium ihrer Generalisierungsfähigkeit, wohl aber unter dem der Typisierbarkeit von Verlaufsmustern vorzunehmen.

¹ Im vorliegenden Text wird aus Gründen der schreibtechnischen Vereinfachung die (sprachlich nicht korrekte) Abkürzung 'Diplom-Pädagogen/-innen' o.ä. verwendet.

Dem übergeordneten Ziel der Ermittlung zur Hypothesenbildung dienender Individualaussagen mit typisierungsfähigem Charakter subsumieren sich die Detailfragestellungen des Forschungsprojekts. Neben die Gewinnung von Informationen über die aktuelle Beschäftigungssituation und Gemeinsamkeiten in Verläufen treten Fragen nach beruflicher Professionalität und professionellem Selbstverständnis von Diplom-Pädagogen/-innen:

- In welcher Hinsicht und auf welcher (kompetenzgestützten) Grundlage verstehen sich Diplom-Pädagogen/-innen in der oben skizzierten Berufssituation als professionalisiert?
- Welche besonderen (typischen) Umstände in der Biographie beeinflussen bzw. begründen diese Einschätzung?
- Welche Bedeutung besitzen Studium und berufliche Erfahrungen hinsichtlich der Begründung professionellen Selbstverständnisses und professioneller Handlungskompetenz?
- Welches Selbstverständnis liegt bezüglich der pädagogischen Dimension von Professionalität vor: Existieren Interpretations- und Definitionsmuster, die auf ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis im Sinne der (neueren) Studienrahmenordnung verweisen, und wie verhalten sich diese zu sonstigen Selbstverständnisgrundlagen?

Über die im Rahmen dieser Fragestellungen erarbeiteten Forschungsergebnisse wird in den nachfolgenden Darstellungen wie folgt berichtet:

Kapitel 2 stellt die wesentlichen Ergebnisse der die Forschungsfragestellungen begründenden Vorüberlegungen im Kontext der Anschlußfindung an wissenschaftliche Diskussionszusammenhänge zu Professionstheorie, Evolution des Diplom-Studiengangs, erziehungswissenschaftlichen Professionsgrundlagen und Handlungsfeldanforderungen professioneller Diplom-Pädagogen/-innen dar; diese Überlegungen orientieren sich noch nicht an den Einsichten, die später das empirische Material bereitstellen wird.

Kapitel 3 versucht neben der Relationierung erziehungswissenschaftlicher Spezifika zu betrieblich-handlungssystemischen Rahmenbedingungen herauszuarbeiten, inwieweit sich unter Zugrundelegung prinzipiell differenter Sinnmuster für handelnde Pädagogen und marktwirtschaftlichen Gesetzmäßigkeiten unterworfenen Unternehmen Anschlußmöglichkeiten für professionelles pädagogisches Handeln innerhalb von Betrieben ergeben können und inwieweit diese Anschlußfähigkeit durch die universitäre Qualifizierung von Diplom-Pädagogen/-innen vorbereitet wird. Hierzu wird es notwendig sein, zum einen differente Unternehmenstypen in ihren Konstitutionsmerkmalen zu skizzieren sowie die aktuelle Qualifizierungspraxis für Diplom-Pädagogen/-innen anhand uns verfügbar gemachter Studien- und Prüfungsordnungen nachzuzeichnen.

Kapitel 4 wird die Überführung der bis hierher getroffenen Überlegungen und Erkenntnisse in ein empirisches Forschungsdesign dokumentieren. An dieser Stelle wird das forschungsmethodische Vorgehen im Rahmen der empirischen Feldstudie dargestellt und im Zusammenhang mit den nunmehr präzisierten Forschungsfragestellungen erörtert werden.

Kapitel 5 beinhaltet die Darstellung der anhand des empirischen Materials gewonnenen Erkenntnisse der Feldstudie. Dieses Kapitel, zugleich das umfangreichste unseres Berichts, versucht die (professionelle) Praxis unserer Befragungsteilnehmer vor dem Hintergrund unserer Interpretationen auf einer systemtheoretischen Grundlage so abzubilden, daß über die Einzigartigkeit der befragten Individualbiographie hinausweisende Strukturmomente (Typisierungen) transparent werden, die zum Ende des Kapitels in grundsätzliche Überlegungen zur professionsförderlichen Qualifizierungsgestaltung für Diplom-Pädagogen/-innen einmünden werden.

Der **Anhangteil** dokumentiert neben der Darstellung des für die studiengangbezogenen Hochschulbefragungen erstellten Fragebogens (Anhang 1) den zur Interviewdurchführung genutzten Leifaden (Anhang 2) sowie die im Zuge der Datenverdichtung entstandenen, biographischen Kurzprofile der insgesamt 20 Interviewpartner/-innen (Anhang 3.1 - 3.20).

2 Forschungsgegenstandbezogene Vorüberlegungen

Wesentliche Vorstrukturierungen des Forschungsprojekts stellten sich für die Berichtersteller in der Aufnahme vorhandener wissenschaftlicher Erkenntnisse zur allgemeinen (berufssoziologischen) Professionstheorie einerseits, einer Relationierung erziehungswissenschaftlich-professionsbezogener Theoriebestände sowie disziplinärer Evolutionslinien (als Begleit- bzw. Konstitutionslinien des Studiengangs selbst) andererseits dar. Zu gewinnen war sowohl ein Bild bezüglich des aktuellen wissenschaftlichen Diskussionsstandes zum Professionsthema aus allgemeiner wie erziehungswissenschaftlicher Perspektive, darüber hinaus ein solches von Entstehungsgeschichte, Entwicklung und aktuellem Sachstand bezüglich des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft. Ferner war anhand literaturgestützter Recherchen festzustellen, in welchen Diskussionssträngen Fragen zu Umfang und Qualität betrieblicher Bildungsleistungen nachzuzeichnen waren; hierbei galt es, sowohl aus der Perspektive erziehungswissenschaftlich-disziplinärer Orientierungsangebote wie betrieblicherseits artikulierten Bedarfslagen eine Relationierung erziehungswissenschaftlicher und betrieblich-ökonomischer Zielvorstellungen hinsichtlich der Qualifizierungsanforderungen an 'innerbetrieblich tätige Bildungsexperten' vorzunehmen. Die in diesem Zusammenhang erar-

beiteten, für den nachfolgenden Forschungsprozeß relevanten Erkenntnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen¹:

2.1 Berufssoziologische Professionstheorien

Als ernüchternd muß die Feststellung zu sehen sein, daß berufssoziologische Modellbildungen in bezug auf 'Professionalität' bis heute zu keiner abgeschlossenen Diskussion geführt haben. Die klassische, dem anglo-amerikanischen Sprachraum entstammende Professionstheoriebildung fokussiert zunächst auf Modelle, die überwiegend die zunftartige Geschlossenheit bestimmter Berufsgruppen (Ärzte, Juristen) aufgreifen, auf die ethisch-zentralwertbezogene Grundhaltung der Berufsgruppenzugehörigen rekurrieren und die Expertenschaftlichkeit in der dienstidealverpflichteten, laienkontrollfreien Leistungserbringung herausarbeiten. Diese zumeist in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts entstandenen Arbeiten (vgl. CARR-SAUNDERS 1928) werden ab den 1950er Jahren erweitert um zumeist indikatororientierte Modellbildungen (vgl. GOODE 1960; WILENSKY 1972), die bestimmte Berufsgruppenmerkmale 'messen' und anhand einzelner Kriterien die Zuordnungsfähigkeit von Berufsgruppenzugehörigen zu 'Professionen' zu ermitteln versuchen, als professionelle Kriterien erscheinen hierbei solche wie wissenschaftliche Ausbildung, Ausrichtung der professionellen Handlung auf existentielle klientele Problemlagen, Autonomie der Professionsgruppe hinsichtlich der Nachwuchsgeneration, expertenschaftliche Fachsemantik, professionintern kontrollierte Berufsethik usw.

Als „Handlungsanleitungen für Berufskonstruktionen“ (ETZIONI 1969; FREIDSON 1979) geraten diese zu Imitationshandlungen herausfordernden Modelle (als 'berufspolitische Lastenhefte' für aufstrebende Berufe) in die grundsätzliche Kritik, ideologieverdächtig erscheinen sie zudem hinsichtlich der in ihnen prinzipiell verankerten Differenz von 'Experte' und 'Laie' (vgl. ILLICH 1979; FEYERABEND 1978) und der nicht auszuschließenden Gefährdung klienteler Autonomie durch expertokratische Dominierung.

Grundsätzlich läßt sich hinsichtlich einer terminologischen Verwendung des Professionsbegriffs daran festhalten, daß die für den deutschen Sprachraum erstmals von HARTMANN (vgl. ders. 1972) so getroffene Differenzbildung der 'Profession' zu sonstigen Berufsmustern ihre Begründung in der besonderen Leistungsofferte besonderer Berufsgruppen in bezug auf ebenso besondere Bedarfslagen seitens bestimmter Klientele findet (vgl. auch MOK 1969). Eine über die Normalberuflichkeit hinausweisende Expertenschaftlichkeit (als mögliches Resultat einer an wissenschaftlichen Standards orientierten Berufsausbildung) bei gleichzeitiger Bindung des/der Berufsrollenträgers/-in an weitgehend universalistische Standards (damit:

¹ Die an dieser Stelle cursorisch erfolgende Darstellung wird - wo notwendig - in Details im Zuge der späteren Erörterungen vertieft.

über bloßen Reputations- und Gratifikationsgewinn hinausweisende Handlungsmaximen) begründen eine Sonderform von Beruflichkeit, die sich in einer besonderen Leistungsträgerschaft finden läßt (vgl. auch STICHWEH 1987).

2.2 Pädagogische Professionalität im disziplinären Ausdifferenzierungsprozeß

Die Expansion der Erziehungswissenschaft in Deutschland findet statt im Spannungsfeld bildungsökonomischer Prognosen, denen zufolge „zu Beginn der sechziger Jahre eine Verknappung von Fachkräften vorausgesagt und mit Nachdruck eine Erweiterung des Bildungsangebots verlangt (wird, J.R.)“ (WINDOLF 1984, S. 76) sowie gesellschaftlicher Veränderung mittels der „stärkeren Beachtung von Bildung als Bedingung einer gesellschaftlichen Demokratisierung“ (GIESECKE-SCHMELZLE 1984, S. 373). Ursprünglich ist der in dieser Zeit einsetzende Ausbau hochschulischer Ausbildungs- und Forschungskapazitäten der Erziehungswissenschaft auf die quantitative wie qualitative Erweiterung der Lehrerbildungspotentiale ausgerichtet, was seinen deutlichen Ausdruck in Art und Umfang der institutionellen Neu- und Umgestaltungsprozesse findet. Als Ausgangssignal zum Ausbau der akademischen Pädagogik gilt die seitens des Wissenschaftsrates 1960 veröffentlichte Empfehlung, für nachgefragte Fächer Doppelordinate einzurichten (DEUTSCHER WISSENSCHAFTSRAT 1960). Die daraufhin einsetzende Expansion läuft langsam an, beschleunigt sich dann zügig und erreicht nach einem sprunghaften Anstieg im Jahre 1980 ihren Höhepunkt. An Wissenschaftlichen und Pädagogischen Hochschulen sind im Jahre 1966 insgesamt 196 hauptamtliche Professoren tätig, deren Anzahl sich bis 1980 auf etwa 1100 erhöht. Nach einer anschließenden Schrumpfungperiode beträgt im Jahr 1987 die Zahl der hauptamtlichen Professoren 1012.

Dieser Personalentwicklung des akademischen Lehrpersonals folgen mit geringer Zeitverzögerung ansteigende Studentenzahlen, als deren Leitgröße bis 1975 zunächst die Zahl der Lehramtsstudenten, danach die der Diplom- und Magisterstudenten Richtwerte setzt (vgl. BAUMERT/ROEDER 1990, S. 85 f.). Bis 1975 steigt die Zahl der Lehramtsstudenten von 118189 im Jahr 1966 auf 251066 und fällt dann kontinuierlich ab auf 112540 Studenten im Jahr 1987. Der zu beobachtende Lehramtsstudierendenrückgang wird allerdings durch einen kontinuierlichen Anstieg der Diplom- und Magisterstudenten zumindest teilweise kompensiert: Von 1024 Studenten des Jahres 1966 steigt deren Gesamtzahl auf 36719 (1983) und sinkt dann geringfügig langsam auf 35751 (1987); insgesamt zählt das erziehungswissenschaftliche Magister- bzw. Diplom-Studium zu den 15 am stärksten besetzten Studiengängen überhaupt.

Charakteristisch für die institutionelle Ausweitung erziehungswissenschaftlicher Kapazitäten ist einerseits das außergewöhnlich niedrige personelle Ausgangsniveau: Mit insgesamt 23 ordentlichen und außerordentlichen Professuren an Universitäten ist die wissenschaftliche Pädagogik - auch im Vergleich zu ihren Nachbardisziplinen Psychologie und Sozialwissenschaften - außerordentlich personalschwach besetzt; von einer internen, organisatorisch-institutionell abgesicherten Differenzierung kann nicht gesprochen werden (vgl. MÜLLER/TENORTH 1979). Andererseits verläuft die Expansion des Faches über einen durchgreifenden institutionellen Strukturwandel: Er gestaltet sich als akademische Aufwertung der zuvor vorwiegend für die Lehrerausbildung zuständigen Pädagogischen Hochschulen durch deren Umgründung bzw. Integration in die Universitäten, so daß noch im Jahre 1987 rund 47% der Hochschullehrer in der PH-Tradition stehen.

Mit der disziplinären Ausweitung verbunden ist eine erhebliche binnendisziplinäre Ausdifferenzierung, die ihre Reflexe bis in die unmittelbare Qualifizierungspraxiswahrnehmung durch die Studierenden (vgl. Kapitel 5) abbildet. Ausgehend von einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Geschlossenheit als „herrschender Richtung“ (BLANKERTZ 1982, S. 258) verlaufen 'Konjunkturen' durch die Disziplin, die von der „Realistischen Wende“ (ROTH 1963) über wissenschaftsrationalistische Szientifizierungsversuche (vgl. BREZINKA 1972), kritisch-emanzipatorische Theoriebildungen (vgl. KECKEISEN 1983) und 'Alltagsorientierungen' (vgl. HURRELMANN 1980) eine Vielheit an Leistungs- und Deutungsangeboten bereithalten, letztlich aber zu keinem geschlossenen Theoriegebäude der Disziplin als ganzer führen: „Da (...) die an unterschiedliche Paradigmata gebundenen Aussagen der Erziehungswissenschaft nicht aufeinander abgestimmt werden können, ist es unmöglich, die an die Disziplin herangetragenen Fragen unter Zugrundelegung eines in sich abgestimmten Gefüges wissenschaftlicher Sätze zu beantworten“ (ZABECK 1978, S. 309).

Für den aus disziplinären Kontexten erwachsenden Professionsnachwuchs ergibt sich hieraus zunächst auf wissenschaftstheoretischer Ebene das Problem, die für sonstige Professionen zumindest handlungssicherheitsgenerierende Rückversicherung in gesicherte Theoriebestände der Mutterdisziplin so nicht zu finden bzw. nicht als geschlossenes Theorieangebot verfügbar zu haben. Hinzu kommt die aus der Disziplin bzw. einzelnen paradigmatischen Richtungen entwickelte Problematisierung des Professionellenstatus' schlechthin: Der 'kalte Schimmer der Professionalität', wie ihn einer der von uns Interviewten noch heute empfindet, ist ungeachtet seiner tatsächlichen Expertenschaftlichkeit auch Ausfluß einer innerdisziplinären Skepsis gegenüber 'Expertokraten', deren Gefährdung lebensweltlicher Konstruktionen die Genese einer besonderen Handlungskompetenz an ethische Limiten zurückbindet. - Mit diesem Komplex der Unsicherheit der wissenschaftlichen Basis pädagogischen Handelns und professionell-praktischen Handlungsfeldanforderungen untrennbar

verbunden ist die bis heute unabgeschlossene Frage nach der Relation bzw. Relationierbarkeit wissenschaftlicher Wissenbestände und professioneller Praxis als Handlungspraxis.

2.3 Das ungelöste Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses

Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft bezieht ihre Besonderheit aus der Tatsache, daß ihr Beobachtungsfeld (pädagogisch relevante Handlungspraxis) prinzipiell eine der Beobachtung und Analyse zugängliche Differenzierung ihrer Totalität nicht aufweist, sie vielmehr „eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen (hat, J.R.). In verschiedenen Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit haben sie diese Welt im voraus gegliedert und interpretiert, und es sind gedankliche Gegenstände dieser Art, die ihr Verhalten bestimmen, ihre Handlungsziele definieren und die Mittel zur Realisierung vorschreiben“ (SCHÜTZ 1971, S. 6). Daraus folgt, daß erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Interpretationen des Alltags ihren Ausgangspunkt auf dem Boden alltäglicher Konstruktionen finden, also vorgegebene Sinnstrukturen das Forschungsfeld vorstrukturieren und der Versuch, diese Sinnstrukturen hinsichtlich ihres (ggf. zu verändernden) handlungsbegründenden Potentials zu erforschen, seinen 'Gegenstand' prinzipiell als Interaktionspartner begreifen muß, der seine wissenschaftlich zu erfassende Welt (mehr oder minder erfolgreich) aktiv gestaltet.

Eine weitere Besonderheit des erziehungswissenschaftlichen Gegenstandes resultiert aus der Tatsache, daß das in seiner Alltagswelt lebende Subjekt grundsätzlich nicht nur die Möglichkeit besitzt, sich im Rahmen seiner Umweltstrukturen integrierend bzw. assimilativ zu bewegen, sondern vielmehr über die genuin humane Potentialität verfügt, vorgefundene Sinnstrukturen durch „produktive Deutungen“ (WALDENFELS 1978, S. 39) zu überschreiten und in voluntaristischer Handlung neuen Sinn zu setzen.

Erkenntnislogisch folgt hieraus das sozial- und erziehungswissenschaftliche Problem, daß seitens des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes ein Kontinuum von Alltagswissen bezüglich von im Alltag relevanter Sinnhaftigkeit und Sinnbegründung des Handelns vorauszusetzen ist, welches sich potentiell von erziehungswissenschaftlichem Wissen über dieses Alltagswissen unterscheiden kann (und dies in der Regel auch tut).

Diese Differenz von wissenschaftlichem Wissen und alltagsrelevantem Deutungs- und Handlungswissen stellt sich prinzipiell nicht als Mangel der Erkenntnislogik als solcher dar, sondern als begründet in der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Vorgehens, welches den szientifischen Zwang zur Explikation von Voraussetzungen der Geltung nach diskussionsfähigen Standards (im Sinne der Funktion und Aufgabe von Wissenschaft als Beschafferin von Wahrheit und Konsens) setzt, welche selbst wiederum wesentlich an die Institutionalisierung und Formalisierung wissenschaftlicher Diskurse gebunden sind. Auf

einen kurzen Nenner gebracht bedeutet dies nichts anderes, als daß die jeweiligen Rationalitäten von Wissenschaft und Alltag unterschiedlich konstituiert sind: Wissenschaftliche Rationalität zur Gewinnung intersubjektiv nachvollziehbarer Aussagen über die Praxis einerseits ohne die prinzipielle Involvierung in die Alltagspraxis selbst und zumeist hochkomplexe, auf Entscheidungszwängen aufbauende Handlungssituationen des Alltags andererseits, in welchen wissenschaftliche Reflexion allein aus zeitlichen und kapazitären Gründen seitens der Akteure nicht praktizierbar ist, statt dessen zur Handlungsbegründung ein alltagstaugliches Wissensrepertoire genutzt werden muß.

Das Spannungsverhältnis, in welchem sich Wissenschaft und Alltag dergestalt bewegen, stellt sich professionstheoretisch dann als Problem dar, wenn - wie in der Darstellung der klassischen Professionsmerkmale angedeutet wurde - gesicherte (akademische) Wissensbestände über die Person des Professionellen und seine Handlungen zur Entfaltung kommen sollen und sich als Bedingung für Professionalität ausweisen. Für unsere weiteren Betrachtungen genügt die Feststellung, daß einerseits die weiter oben diskutierte Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorieangebote einerseits, die Spezifität des humanen 'Objektbereiches' professioneller Handlungserstreckung andererseits kein lineares Ableiten von handlungsleitenden 'Gesetzmäßigkeiten' für professionelles Handeln im Alltag als erfolgswahrscheinlich gelten kann: Der - wie immer gearteten - Integrationsleistung des/der Professionellen als besonderer Kompetenz in der Handlungssituation kommt damit besonderes Gewicht zu.

2.4 Entwicklungslinien in der Geschichte des Diplom-Studiengangs

Wir werden den Aspekt der Subjektbindung professioneller Handlungsbegründung im nachfolgenden Kapitel 3 erneut unter Fokussierung der neueren Rahmenordnung für den Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft von 1989 explizit unter der Zielvorstellung der Erzeugung 'professioneller pädagogischer Handlungskompetenz' aufgreifen; an dieser Stelle erscheint uns ein kurzer Aufriß der wechselhaften Geschichte des Diplom-Studiengangs als zweckmäßig.

Die Einführung des universitären Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft erfolgt in Folge einer Strukturempfehlung eines akademischen Gremiums (sog. FURCK-Kommission; vgl. FURCK 1968) als EntschlieÙung westdeutscher Universitätsprofessoren (zu deren Vorgeschichte vgl. FLITNER 1953). Die 'Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft', gedacht als wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung nicht nur der schulischen, sondern auch der außerschulischen pädagogischen Berufe, erscheint als

‘Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 20.3.1969’.¹ Einer der Studienschwerpunkte ist dabei die Vertiefungsrichtung ‘Betriebliches Ausbildungswesen’², während der Komplex der beruflichen Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Unterdisziplin zugehörig bleibt.

Der Studiengang sieht neben den Vertiefungsrichtungen ‘Betriebliches Ausbildungswesen’ und ‘Erwachsenenbildung’ (außerschulische Jugendbildung sowie berufliche und außerberufliche Erwachsenenbildung) weitere Studienschwerpunkte mit ‘Sozialpädagogik’, ‘Sozialarbeit’, ‘Sonderpädagogik’ und ‘Schule’ vor, die geplante Regelstudienzeit beläuft sich auf zehn Semester und sieht dabei die Eingliederung eines sechsmonatigen Hauptpraktikums sowie der Prüfungszeiten in diesen 10-Semester-Zeitraum vor (vgl. RESCHENBERG 1992, S. 81). Das Studium ist interdisziplinär angelegt und umfaßt neben erziehungswissenschaftlichen auch verbindliche Lehrangebote in Pädagogischer Psychologie und Soziologie sowie einem Wahlpflichtfach.

Die mit der Einführung des Studiengangs verbundenen Erwartungen hinsichtlich der Berufsfelderschließung durch die Absolventen/-innen erfahren angesichts der Einstellungspraxis privater und öffentlicher Arbeitgeber eine deutliche Relativierung (vgl. BAHNMÜLLER u.a. 1988). Darüber hinaus ist der Studiengang vom Moment seiner Implementierung an Gegenstand binnendisziplinärer Kontroversen hinsichtlich der Begründung erziehungswissenschaftlicher Generalistenqualifizierungen (Konzeption der DGfE von 1982), erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Spezialistenqualifizierungen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Konzeption AUE von 1980, Variante Arbeitsbereich; Konzeption der DGfE von 1982, Studienrichtung Erwachsenenbildung, Variante Arbeitsbereich) und erziehungs- und fachwissenschaftlicher Unterrichtsexpertenqualifizierung für Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Konzeption des AUE von 1982, Variante Unterrichtsfach). Diese innerdisziplinären Variantenbildungen werden ergänzt um bis heute nachweisbare Polyvalenzen in der universitären Pädagogenqualifizierung im Kontext regionaler bzw. hochschulspezifischer Provenienzen (vgl. hierzu unsere Ergebnisse der schriftlichen Hochschulbefragung in Kapitel 3).

Bemerkenswert und bezüglich der späteren Handlungsfelderschließung durch Diplom-Pädagogen/-innen stellt sich die Aufgabe des Studienschwerpunktes ‘Betriebliches Ausbil-

¹ Zur engen Verzahnung der Professionalisierungsbestrebungen v.a. der westdeutschen Lehrerschaft und ihrer Vertretungsorgane mit aktiver Berufspolitik im Zusammenhang mit der Neueinrichtung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft vgl. SCHALLER 1984, S. 383 ff.

² Obwohl die Einrichtung des Studiengangs allgemein begrüßt wird und im Zusammenhang mit der inhaltlichen Kritik an der Rahmenordnung schon früh detaillierte Reformvorschläge hierzu entwickelt werden (vgl. STRATMANN/RÖHRS 1971; WURDACK/RIGOL 1973), stellt sich die Ausbildungsbereitschaft der Hochschulen in gerade diesem Studienschwerpunkt als äußerst gering dar. ARNOLD/HÜLSHOFF (1981, S. 276 f.) gehen davon aus, daß die Zahl der Studierenden in diesem Studienschwerpunkt im Jahr 1981 bei kaum über insgesamt 300 liegt (zum Vergleich: insgesamt studieren 1981 rund 36000 Studenten in Diplom- und Magisterstudiengängen der Erziehungswissenschaft) und lediglich 7 Hochschulen diesen Schwerpunkt in ihr Lehrangebot aufgenommen haben. Bemerkenswert ist weiterhin, daß bereits 1978 die DGfE die Abschaffung dieses Studienschwerpunktes im Rahmen des Diplom-Studiums gefordert hatte. Entsprechende Schwerpunkte sollten im Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge (Lehramtsstu-

dungswesen' dar: Die Rahmenordnung für die Diplomprüfungsordnung von 1969 (KMK-Beschluß vom 20.3.1969) sieht für den Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft den Studienschwerpunkt 'Betriebliches Ausbildungswesen' vor.¹ Von Anfang an beobachtbare, nur geringfügige Nachfrage seitens Studierender sowie die geringe Professionalisierungsprognose innerhalb betrieblicher Ausbildungsfelder für akademische Professionsaspiranten lassen dann im Rahmen der Studiengangreformdiskussionen seitens der DGfE das Plädoyer für eine Wegfall dieses Studienschwerpunktes entstehen.

Die Besonderheit dieser Vertiefungsrichtung - die ansonsten den bereits genannten Grundrahmenbedingungen des Diplom-Studiengangs generell bezüglich Studiengangstruktur (Differenzierung in allgemeine Erziehungswissenschaft, Psychologie/Soziologie, Berufs- und Betriebspädagogik bzw. betriebliches Ausbildungswesen als Studienschwerpunkt sowie Wahlpflichtfach) sowie zeitlicher Rahmenplanung folgt - liegt ab dem Moment ihrer Einführung in ihrer besonders hohen Affinität zur Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. Neben der Rekrutierung des berufs- und betriebspädagogischen Lehrpersonals aus klassischen Institutionen der Lehrerbildung trifft der Diplom-Studiengang Berufs-/ Betriebspädagogik auf seine Institutionalisierung im Rahmen einer arbeitsmarktbedingten, zunehmenden Schließung von Beschäftigungsmöglichkeiten für Berufsschullehrer im öffentlich-beruflichen Schulwesen. Wenngleich der Frage, inwieweit der kapazitäre Ausbau der universitären Lehrerausbildungseinrichtungen hierfür zumindest eine Teilbegründung im Sinne von Überkapazitäten liefert, nicht weiter nachgegangen werden kann, so bleibt doch für den Diplom-Studiengang bedingend, daß er als Konkurrenzqualifizierungsgang für Berufsschullehrer hinsichtlich deren Beschäftigungsmöglichkeit im Alternativarbeitsfeld des betrieblichen Bildungswesens gesehen wird.

Schon frühzeitig setzen daher Überlegungen ein, unter Inkaufnahme des professionstheoretisch bedenklichen Aspekts der Polyvalenz permissive Studiengangsprofile zu schaffen, die einerseits die schwierige Arbeitsmarktlage von Berufsschullehrern zu minimieren helfen sollen und andererseits dem (reformierten) Diplom-Studiengang Berufs-/Betriebspädagogik zu erhöhter Attraktivität verhelfen sollen (vgl. REINISCH 1982). Für die Situation des Diplom-Studiengangs liegen dabei folgende Überlegungen zugrunde: „Der 1969 von der KMK konzipierte Diplompädagogik-Studiengang mit dem Schwerpunkt Betriebliches Ausbildungswesen bzw. Berufs- und Betriebspädagogik kann im Hinblick auf die mit ihm ursprünglich in-

diengänge zur Qualifizierung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen) einzurichten sein (vgl. DGfE 1978).

¹ Die Tatsache, daß der Qualifizierungsbereich „Berufliche Weiterbildung“ zu diesem Zeitpunkt dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung zugeordnet ist, kann aus mindestens zwei Begründungen erschlossen werden: Einerseits ist der während der 1970er Jahre beginnende, massive Ausbau betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten noch in einem rudimentären Stadium und daher die Entwicklung der modereren Erwachsenenbildung als Nachfolgerin der klassischen Arbeiterbildung an einem Handlungsfeld vornehmlich außerbetrieblicher (beruflicher) Erwachsenenbildung orientiert. Darüber hinaus ist die Verhaftung der berufs-

tendierte pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit als gescheitert angesehen werden. Die Absolventen dieses Studienganges finden nur in Ausnahmefällen und wenn, dann eher aufgrund vorgängig erworbener (z.B. Facharbeiterlehre) oder extrafunktionaler Qualifikationen Beschäftigung in den mittleren und führenden Bereichen betrieblicher Bildungsarbeit“ (ARNOLD/HÜLSHOFF 1981, S. 209).

Für den Studiengang als solchen bleibt festzustellen, daß er sich im Spannungsfeld binnendisziplinärer Reformkonzeptionen, arbeitsmarktpolitischer Überlegungen (Vermittelbarkeit der Absolventen/-innen) und kompetenzbezogen hoch heterogener Vorstellungen (vom 'Generalisten' bis zum 'Experten für Bildungsfragen') (vgl. ARNOLD 1983; BOLLERMANN 1981; OEVERMANN 1978) bis heute zu bewegen scheint. Unsere Erkenntnisse aus den Befragungssituationen stützen ein solches Bild und lassen über die Vielfalt der von unseren Interviewpartnern/-innen erfahrenen Qualifizierungsmodelle die Schlußfolgerung zu, daß es 'das' Studiengangmodell für den Diplom-Studiengang in der Praxis nicht zu geben scheint - wir werden genau diesen Aspekt im Kontext der Diskussion professionsrelevanter Qualifizierungsstrukturen erneut aufgreifen.

2.5 Akzeptanz des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft durch private Unternehmen

Vorwegnehmend muß an dieser Stelle eine ernüchternde Bilanz aufgestellt werden. Bezogen auf die Zielsetzung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft allgemein und für den Studienschwerpunkt Berufs- und Betriebspädagogik im speziellen ist festzustellen, daß die reformpolitischen Vorstellungen von der professionell-pädagogischen Bearbeitung außerschulischer Bildungsfelder im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit zumindest in bezug auf die Beschäftigungsrealität von Absolventen/-innen nicht realisiert werden konnte. Diese Bilanzierung ergibt sich auch für den Zeitpunkt der beginnenden 1990er Jahre: „Die Rekrutierung von Bildungsfachpersonal konzentriert sich weiterhin auf Betriebswirte, Ingenieure und andere Betriebspraktiker, nur selten gelingt es Psychologen, Soziologen, Pädagogen in diese Phalanx einzubrechen“ (BONZ 1990, S. 47). Begründet wird diese Darstellung analog der fast zehn Jahre zuvor festgestellten Aspekte, daß betrieblicher Bedarf und Ausbildungsgang in mehreren Dimensionen divergieren: „Die Rekrutierung (...) steht praktisch vor dem Dilemma, entweder fachpraktisch (fachwissenschaftlich) geprägte Persönlichkeiten zusätzlich pädagogisch-didaktisch zu qualifizieren oder umgekehrt Pädagogen und Psychologen für technisch-organisatorische und fachdidaktische Erfordernisse des Betriebes. Beide Gruppen sind jedoch primär von unterschiedlichen Wertvorstellungen und Erwartungen bestimmt“ (ebd. S. 45). Deutlich wird hieran mindestens zweierlei: Betriebe artikulieren einen

und betriebspädagogischen Disziplin im Rahmen ihrer traditionellen Rolle in der beruflichen Lehrerbildung disziplinar auf berufliche Erstausbildungsprozesse ausgerichtet.

Bedarf an wissenschaftlich vorgebildetem Personal für (Leistungs-) Funktionen im betrieblichen Bildungsbereich, andererseits wird die disziplinar vermittelte Wertorientierung der Akademiker als in jedem Falle problematisch angesehen. Die grundsätzliche Spannungslage von Ökonomie und (professioneller) Pädagogik als von unterschiedlichen Rationalitäten begründete Werthaltungen konfliktieren so auch in dem heterogenen Anforderungsprofil des (wie immer akademisch vorgebildeten) Bildungshandelnden. Die Frage lautet daher: Warum konnte sich - anders als bei den 'pädagogisch Zusatzqualifizierten' Kaufleuten, Ingenieuren und anderen Nicht-Erziehungswissenschaftlern der Diplom-Pädagoge nicht am Arbeitsmarkt durchsetzen, wenn es doch offenbar mittels betriebsbezogener Zusatzqualifizierung möglich ist, das Handlungsfeld 'betriebliche Bildungsarbeit' durch den/die Qualifikationsträger/-in (erfolgreich) zu erschließen. Antworten hierauf werden wir im Zusammenhang mit der Diskussion der Qualifikationspotentiale unserer Interviewpartner/-innen zu geben versuchen, die die Frage nach der Anschlußfähigkeit der pädagogischen 'Generalistenqualifizierung' zumindest hinsichtlich ihrer Anbindung an betrieblicherseits nachgefragte Fach- und Sachkompetenzen auch nicht-erziehungswissenschaftlichen Zuschnitts einer Lösung zuführt.

Unabhängig von der de facto quantitativ erfolgten Aufnahme von Diplom-Pädagogen/-innen in beruflich-betriebliche Handlungsfelder verdient der Aufwurf einer möglicherweise die grundsätzliche Professionalität von kompetent agierenden Pädagogen erfordernde Entwicklungsrichtung moderner Unternehmen eine nähere Betrachtung:

Moderne Unternehmen bewegen sich in von durchgreifenden gesellschaftlichen und ökonomischen Umbrüchen gekennzeichneten Kontexten. Hinsichtlich globaler Wettbewerbssituationen lassen sich zunehmender Konkurrenzdruck, resultierend aus weitgehender Sättigung erschlossener Absatzmärkte und artikuliert in Preis- und Innovationsdruck sowie rapide reduzierten Produktlebenszyklen beobachten. An die Stelle in tayloristischer Arbeitsorganisation gefertigter, anonymer Massenkonsumartikel treten zunehmend 'individuellere' Produkte als Resultat von in ihrer Spezifität gesteigerter Kundennachfrage und verlangen in verstärktem Maße nach unternehmerischer „Individualisierung am Markt“ (BUCK/WEILNBÖCK-BUCK 1993, S. 24). Innovationstempo und Produktindividualisierung, forciert durch den verstärkten Einsatz 'Neuer Technologien' in Fertigung und Verwaltung begründen dabei Unternehmensorganisationskonzepte, die zunehmend auf flexiblere Fertigungsstrukturen und integrative Funktionsschneidungen hinauslaufen: „(...) Neuentwicklung ist als kontinuierlicher Prozeß in die Fertigung integriert und erfolgt durch multidisziplinäre und hochmotivierte Projektteams“ (MATTHIES u.a. 1994, S. 51)¹.

¹ Die hier aufgezeigten Tendenzen und im weiteren Verlauf diskutierten Veränderungen im Produktionsbereich wie: Informationstechnische Vernetzung, flexibel gestaltete Fertigungsprozesse und die damit verbundenen „fachlich und sozialkommunikativ vielschichtigeren, lernoffenen und variantenreichen Aufgabenbündelungen für Facharbeiter“ (WEILNBÖCK-BUCK 1991, S. 21) sowie die den Dienstleistungsbereich betreffenden Integrationen von klassisch funktionsteiligen Aufgaben sind bis dato in längst nicht allen

Parallel zu dieser Entwicklung verlaufen gesellschaftliche Evolutionslinien, die von verstärkter Sensibilität im Rahmen öffentlicher Wahrnehmungen betrieblicher Prozesse gekennzeichnet sind. Neben die Kritik multinationaler Unternehmensverflechtungen tritt zunehmend ein die ökologische Dimension unternehmerischen Handelns hinterfragendes Problembewußtsein, welches sich sowohl in gesetzlichen Umweltschutzaufgaben dokumentiert als auch innerbetrieblich zu Betonungen der Arbeitssicherheit sowie des Gesundheitsschutzes führt. Gleichzeitig bedingt die gesellschaftliche Veränderung in der Wahrnehmung von Arbeit einen deutlichen Modernisierungsschub in der soziologischen Bewertung von Arbeit und Beruflichkeit: Arbeit wird verstärkt mit subjektiven und kommunikativen Ansprüchen verbunden, die bislang eher dem Freizeitbereich zugeordnet werden konnten, sie soll „persönlich etwas bringen“, „(...) etwas mit mir zu tun haben“ (BAETHGE u.a. 1988, S. 166 ff.) und dabei die klassische Trennung von Arbeit und Privatheit strukturell neutralisieren. Der Wunsch nach sozialer Anerkennung, größerer Entfaltungsfreiheit, erweiterten Gestaltungsfreiräumen und Partizipationschancen stellt damit Unternehmen zunehmend vor solche Legitimationsanforderungen auch seitens der eigenen Belegschaft, die auf Entwicklungstendenzen jenseits bloßer unternehmerischer Loyalitätsanforderungen verlaufen und auf die Vermittlung von Sinndimensionen im Arbeitsprozeß verweisen.

Innerhalb der Betriebe selbst äußern sich Modernisierungsschübe in verändertem Rationalisierungsverhalten: Der Phase der „einfachen Rationalisierung“ folgt die (Wieder-) Entdeckung der Bedeutung menschlicher Arbeitskraft, „Humankapital ist zu einem strategischen Faktor geworden“ (POSTH 1991, S. 13) und präsentiert sich als „eines der wichtigsten Potentiale, eine Trumpfkarte im internationalen Konkurrenzkampf“ (ebd.), welches in veränderten Organisationsstrukturen zur Amortisation zu bringen ist. Durch „Optimierung der Koordination“ (MATTHIES u.a. 1994, S. 58) zeitlicher Wechselbeziehungen, Schnittstellenverknüpfungen zwischen Teilprozessen der Produktion und Verwaltung sowie Ablösung partikularistischer Aufgabenschneidungen zugunsten ganzheitlicher Aufgabengestaltung wird nach rationellerer Nutzbarkeit von Arbeitskraft gesucht. Arbeitsteilung verliert zunehmend den tayloristischen Charakter von Teilfunktionsdifferenzierung innerhalb des Unternehmens zugunsten betriebsübergreifender Funktionsteilungen, ergänzt um modifizierte Konzepte effektiverer Logistik („just in time“) mittels Minimierung der Lagerhaltungskosten und Lieferzeiten¹.

Unternehmen beobachtbar. Ihr Umfang ist in deutlichem Maß geprägt von spezifischer Wettbewerbssituation, Größe und Produktform des jeweiligen Betriebes und wird auf absehbare Zeit zwar insgesamt an Profil gewinnen, tayloristische Modelle allerdings wohl kaum ganz verdrängen können; diese werden voraussichtlich als Parallelförm der Arbeitsorganisation (z.B. im Rahmen der Produktionsauslagerung für Massenkonsumartikel in Billiglohnländer sowie Randbereiche der Inlandsproduktion) erhalten bleiben.

¹ Als Initiation dieses Entwicklungsprozesses läßt sich v.a. die MIT-Studie (WOMACK/JONES/ROOS 1990) über die von unerwarteter Prosperität gekennzeichnete Automobilindustrie Japans erkennen. Der in diesem Zusammenhang eingeführte Begriff der „lean-production“ bezeichnet ein hochentwickeltes Produktionssystem (v.a. bei Toyota), in welchem von der Produktkonstruktion bis zur (Serien-) Fertigung alle Prozesse optimiert aufeinander abgestimmt sind. Das „lean“-Konzept zeichnet sich dabei gegenüber Modellen klassischer Arbeitsteilung durch insgesamt „schlankere“ Produktionsfaktoren aus: Weniger Personal, Material, Investitionen in Produktionsmittel, Entwicklungszeit etc.

Diese Entwicklungslinien berühren in durchgreifender Weise Qualifikationspotentiale von Beschäftigten und deren Organisationsform: Neue Produktionskonzepte verlangen nach übergreifenden, prozeßbezogenen und weniger funktionsteilig organisierten Partikularkompetenzen; neue Ansprüche an Berufsbildungskonzeptionen erwachsen so allein u.a. aus systemischen Rationalisierungsansprüchen¹.

Deutliche Veränderungen hinsichtlich der Ansprüche an Berufsbildung und Arbeitsorganisation lassen sich zusätzlich aus Entwicklungstendenzen hinsichtlich der schulischen Vorbildungen der Auszubildenden und damit: der späteren Erwerbspersonen erkennen. Der derzeit anhaltende Trend des demographisch bedingten Rückgangs der Absolventen allgemeinbildender Schulen von rund 1 Million in den Jahren 1980 bis 1983 auf den derzeitigen Tiefpunkt im Jahr 1995 (ca. 600000) wird begleitet von zwei wichtigen Entwicklungslinien: Einerseits steigt die relative Zunahme höherer Bildungsabschlüsse weiter an (der Anteil der Schulabgänger mit Realschul- bzw. Gymnasialabschluß erhöhte sich von 25% der Schulabgänger im Jahr 1963 auf 63% im Jahr 1983), zum anderen findet eine Angleichung der Bildungsbeteiligung weiblicher Personen statt.

Berufliche Bildung und hier vor allem berufliche Ausbildung wird sich also künftig seitens ihres Adressatenkreises vor mehrere Probleme gestellt sehen. Neben das infolge der längeren Schulverweildauer durchschnittlich höhere Eintrittsalter der Auszubildenden (und die damit verbundene Problematik der altersgerechten Abstimmung von Ausbildungsprozessen im Sinne der Bildung junger Erwachsener bzw. Adoleszenten) tritt das durchschnittlich höhere Bildungsniveau der Schulabsolventen und artikuliert sich in gezielter Nachfrage nach favorisierten Arbeits- und Ausbildungsplätzen: „Bevorzugt werden Büro-, Verwaltungs- und technische Berufe nachgefragt, während die Betriebe traditionell überwiegend einfache gewerbliche und kaufmännische Ausbildungsplätze anbieten“ (DFG 1990, S. 51). Verstärkt ist daher mit Polarisierungen des Ausbildungsstellenbewerbersaufkommens zu rechnen, die sich sowohl an der Konkurrenz von beruflicher Ausbildung im Dualen System mit der Hochschule als auch an einer deutlichen Bevorzugung 'attraktiverer Bildungsgänge' mit der Perspektive ausbaufähiger Anschlußmöglichkeiten in der Berufsbiographie artikulieren und seitens der Betriebe nach Bildungskonzeptionen verlangen, die über die attraktive Ausbildungsgestaltung in Personalentwicklungsstrategien einmünden, deren Ziel eine längerfristige Perspekti-

¹ (Dieser Aspekt wird zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher diskutiert). - Der Begriff „Systemische Rationalisierung“ (vgl. BAETHGE/OBERBECK 1986) deutet auf die neue Dimension betrieblicher Rationalisierung hin: Nicht mehr allein die technologische Innovationsgeschwindigkeit bedingt einen Quasi-Automatismus innerbetrieblicher Rationalisierungsprozesse, sondern vielmehr die Interdependenz technischer Entwicklung und sozialer Gestaltungsprozesse bedingt einen neuen Typus der Effektivierung unternehmerischer Organisation.

veneröffnung für potentielle Überwechsler zur Hochschule nach Ausbildungsende darstellen¹.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß sich betriebliche Entwicklungen in einem komplexen Kontext demographischer, technologischer und wirtschaftlicher Bedingungen vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wertewandels vollzieht, deren Orientierungspunkte im wesentlichen von verschärfter Wettbewerbssituation und allgemein gesteigerten Ansprüchen an Arbeit und Berufsbildung seitens der erwerbstätigen Individuen gekennzeichnet sind. Betriebliche Pädagogik handelt innerhalb dieser vielschichtigen Problemlagen; zu prüfen ist daher, welche Potentiale für professionell-pädagogische Bildungsarbeit in der skizzierten Gemengelage interdependenter Wirkungsfaktoren zu identifizieren sind.

2.6 Neue Herausforderungen an Berufsarbeit und betriebliche Bildungsarbeit

Davon ausgehend, daß im Zuge wirtschaftlicher Kontextänderungen „(...) die 'Reißbrettorganisation' in erhebliche Schwierigkeiten (kommt, J.R.), die den Arbeitsablauf analysiert, auseinandernimmt, in vorausentwickelten und berechneten Verfahren jeden Arbeitsschritt festlegt und zu genau definierten und beschriebenen Arbeitsgängen und -plätzen aggregiert“ (BUCK/WEILNBÖCK-BUCK 1993, S. 246) und sich hinsichtlich der Unternehmenskonstitution folgende „Mega-Trends“ (SCHNEIDER 1991, S. 47) abzeichnen:

- „von der zentralen Steuerung zur Bildung dezentralisierter, teilautonomer Subsysteme,
- von hierarchischen Strukturen zu vernetzten Systemen,
- von institutionalisierter Hilfe zu Formen der Selbsthilfe,
- von kausal-analytischen zu ganzheitlichen Betrachtungsweisen und Methoden,
- von kurzfristiger Gewinnoptimierung zu langfristiger Anschlußfähigkeit an die sich ändernden Marktgegebenheiten“ (ebd.)

läßt sich hinter dem zunehmend Konturen gewinnenden Bild 'Systemischer Rationalisierung' ein neues Leitbild des Arbeitnehmers erkennen, dessen individuelle Kompetenzen nicht allein in der qualifizierten Wahrnehmung komplexer, funktionsfeldübergreifender Aufgaben zu identifizieren sind, sondern vielmehr im Rahmen einer auf Persönlichkeitsbildung und 'Handlungskompetenz' beruhenden, autonomen und entscheidungsfähigen Persönlichkeitsstruktur begründet sind. Diese weitreichende und der Kritik zugängliche Behauptung bedarf ihrer Begründung: Rationalisierung und der primär ökonomisch motivierte Versuch der rationelleren Verwertung humaner Potenzen im Rahmen dezentralisierter Arbeitsorga-

¹ Das grundsätzliche berufsbildungspolitische Problem der langfristigen Versorgung 'unattraktiver' Ausbildungs- und Berufsbereiche soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden: Es stellt sich v.a. dar als systematischer Nachwuchsverlust für weite Bereiche des Handwerks, der Landwirtschafts- und Bergbaube-

nisation verweisen in einer ersten Beobachtungsdimension zunächst auf eine lediglich instrumentalisierende, innovative Form der Arbeitskraftnutzung. Dieser Aspekt erscheint angesichts der ökonomischen Basis unternehmerisch-wirtschaftlichen Handelns als kaum zurückweisbar und soll an dieser Stelle nicht prinzipiell negiert werden. Andererseits weisen die aus der Ökonomie selbst hervorgebrachten Anforderungen an die zu leistende Persönlichkeitsbildung auf Subjektdimensionen hin, die sich im Rahmen pädagogisch professioneller Prozeßgestaltung als deutlich affin zu bildungstheoretischen Postulaten ausweisen lassen¹. Eine Begründung hierfür muß folgen, ebenso wie der Hinweis, daß Potentialität und Realität nicht zwingend deckungsgleich sein müssen: Auf die Gestaltung und Ausformung von Berufsbildungsprozessen unter den möglicherweise strukturell verbreiterten Handlungsfreiräumen für betriebliche Bildungsarbeit kommt es hierbei an; seitens der ökonomisch-zweckrationalen Dimension moderner Unternehmensentwicklung werden hierzu neue Möglichkeiten ersichtlich.

Neue Perspektiven für betriebliche Bildungsarbeit ergeben sich als Resultat systemischer Ausdifferenzierungsprozesse einerseits aus der betrieblichen Praxis selbst, andererseits aus ordnungspolitischen Zielvorgaben in rechtsverbindlicher Form²; letztgenannte Normierungen lassen sich dann auch verstehen als Resultate anschlufähiger Kommunikationsprozesse zwischen bildungspolitischen Gremien, solchen der Wirtschaft und anderen relevanten Gruppierungen mit dem Ziel funktionaler und konsensfähiger Normierungsbegründung³. Für den Bereich beruflicher Erstausbildung (Berufsausbildung) lassen sich die über die Trias des 'selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens' erschließbaren Dimensionierungen beruflicher Lehr-/Lernprozesse in ihren über sie vermittelten Persönlichkeitsbildungszielen im weitesten Sinne als auf autonome Aufgabenwahrnehmung und -bearbeitung zielende Kompetenzstrukturen erkennen. Über das Medium beruflich-fachlicher Qualifizierung werden extrafunktionale Qualifikationen angestrebt, die nicht ausschließlich im Arbeitsvollzug (bzw.

rufe sowie des Fertigungsbereiches. Dieser Entwicklung entspricht der wirtschaftliche Strukturwandel im ganzen nur graduell (vgl. hierzu auch DFG 1990, S. 40 ff.).

¹ Zur Verdeutlichung sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß eben der *pädagogische* Fokus sich von anderen (z.B. bildungsökonomischen) Betrachtungsweisen beruflicher Bildungsprozesse dadurch unterscheidet, daß er in einem Denken wurzelt, „das grundsätzlich von der Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens als Subjekt der Geschichte, d.h. als Subjekt von Gestaltungsaufgaben ausgeht, die immer über die je spezielle Qualifikation hinauszudeisen haben. Nur so kann sich Berufsausbildung als Bildung realisieren (...)" (LISOP 1990, S. 24).

² Eine systemische Betrachtungsweise impliziert ein weniger dirigistisch begründetes Bild: Systemische Ausdifferenzierung (z.B. des Betriebes) schafft durch autopoietische Prozesse der eigenen Komplexitätsbearbeitung auch selbständig Strukturveränderungspotentiale für die eigene Organisation. Hierauf wird zurückgekommen; für ein sich annäherndes Verständnis systemischer Selbstorganisation mag daher an dieser Stelle der realiter komplexere Prozeß der autopoietischen Anpassung von Systemkomplexität an relevante Umwelten auf die genannten Systemrelationen begrenzt betrachtet werden.

³ Hiermit wird kein neomarxistischer Ansatz des schlüssigen Basis-Überbau-Theorems vertreten. Aus systemtheoretischer Perspektive läßt sich allerdings die Vermutung ableiten, daß rechtliche Normierungen auch als Ergebnis funktionaler Erfordernisse verstanden werden können. Hierbei tritt das Problem der Interessenartikulation und -durchsetzung im Gesetzgebungs- bzw. Rechtsverordnungserlaßverfahren deutlich in den Blick; dieses soll hier nicht im Sinne eines legalistischen Verständnisses als gelöst gesehen werden.

Qualifikationserwerbsprozeß) wirksam werden, sondern deutliche Merkmale auch außerberuflicher, d.h. arbeitsprozeßungebundener 'Allgemeinkompetenzen' aufweisen. Berufliche Bildung soll - so läßt sich vereinfachend formulieren - 'Handlungskompetenz' vermitteln, die auf der Ebene des unmittelbaren Arbeitsvollzugs auch komplexitätsgesteigerten, integrativen (damit berufsfachlich übergreifenden) Anforderungen entspricht, sich gleichzeitig aber auch aufgrund ihrer Prozeßungebundenheit in außerberuflichen Handlungsfeldern im Sinne 'allgemeiner Weltbeherrschung' manifestiert. In der Diskussion der sog. 'Schlüsselqualifikationen' tauchten die Vorläufer der aktuellen Handlungskompetenzdiskussion erstmals auf; sie artikulieren sich in unspezifischen, breit verwertbaren technologischen und sozialen Kompetenzen wie

- Fähigkeit zu abstraktem logischen und planerischen Denken;
- Konzentrationsfähigkeit;
- Fähigkeit zu Sorgfalt und Genauigkeit;
- Kommunikationsfähigkeit;
- Fähigkeit zur Teamarbeit;
- Kreativität;
- Problemlösungsfähigkeit;
- Fähigkeit zu ständigem Neu- und Hinzulernen;
- usw. (vgl. hierzu SEYD 1984).

Die Diskussion um 'Schlüsselqualifikationen' darf als noch nicht beendet angesehen werden; insbesondere die terminologische Diffusion ihres häufig interessenpolitisch eingefärbten Begriffsapparates¹ verweist auf ihre prinzipielle Kritikanfälligkeit². Wohl aber läßt sich an ihr die aus den 1970er Jahren herrührende Tendenz einer instrumentell-fachliche Bildungskonzeptionen überschreitenden Zieldiskussion beruflich-betrieblicher Qualifizierung erkennen - möglicherweise ergibt sich an genau dieser Schnittstelle die auf Anschlußfähigkeit drängende Suche ökonomischer Systeme nach expertenschaftlich-differenten Sinnlieferanten, wie sie über ein Qualifizierungsmodell wie das des/der Diplom-Pädagogen/-in bereitgestellt werden könnte; wir glauben, entsprechende Beobachtungen in Einzelfällen getroffen haben zu können.

¹ Vgl. Hierzu GEISLER, K.A. (1989), der auf die Interessengebundenheit von Arbeit und Lernen deutet und in diesem Zusammenhang auf die mangelnde Präzision der 'Schlüsselqualifikations'-Terminologie in bezug auf dem Subjekt nicht mehr transparente Selbstaussbeutung als Vasall der Interessen ökonomisch Mächtiger hinweist.

² Unklar ist in diesem Kontext auch die bildungstheoretische Erschließbarkeit von 'Schlüsselqualifikationen', da deren unspezifischer Bedeutungsgehalt sowohl funktionalistische Interpretationen wie deren pädagogische Antipoden zuläßt.

3 Erziehungswissenschaft, relevante Umwelten und systemische Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität in betrieblichen Handlungskontexten

Die bisherigen Ausführungen dienten dem Zweck, in einer ersten Annäherung Rahmenbedingungen pädagogischer Leistungserbringung innerhalb betrieblicher Kontexte zu spezifizieren und so über einen Anschluß an die allgemeine Professionstheorie dem Konstrukt Profession näher zu kommen. Der bisherige Betrachtungswinkel entsprach einer erziehungswissenschaftlich-systemischen Binnenperspektive, die zwar einerseits einen hypothetischen erziehungswissenschaftlichen Idealaufriß einer potentiellen Professionalität von Diplom-Pädagogen/-innen in betrieblichen Handlungskontexten gestatten könnte, andererseits aber genau hiermit in ihrer disziplinären Binnenlogik verfinge und den potentiellen Abnehmer pädagogischer Leistungserbringung - Unternehmen und die in ihnen beschäftigten Subjekte - in deren spezifischer Leistungsnachfrage gegenüber Berufs-/Betriebspädagogen unberücksichtigt ließe.

Die nun folgenden Arbeitsschritte sind dem Ziel gewidmet, in einer die empirische Exploration vorbereitenden Engerführung der Betrachtung ein Raster zu entwickeln, welches ein Herantragen gezielter Fragestellungen an das empirische Feld gestattet und sich dabei von der Logik klassischer berufssoziologischer Beschreibungen (Indikatorenraster) ablöst, dabei gleichzeitig aber die

- Verbindung struktureller Größen (Handlungen von Diplom-Pädagogen/-innen unter den spezifischen Bedingungen beruflicher Bildung innerhalb von Unternehmen) und
- kompetenzbezogener Überlegungen (als Spezifizierung handlungsrelevanter Kompetenzbestände der Berufstätigen) sucht.

Hierbei wird herauszuarbeiten sein, daß Struktur und Kompetenz als aufeinander verwiesene Größen des innerbetrieblichen Handelns in der Rolle des/der Pädagogen/-in untrennbar miteinander verknüpft sind und sich pädagogische Handlungen als Systemleistungen interpretieren lassen, die als solche nur dann mit Erfolg erbringbar sind, wenn seitens des/der Leistungsanbieters/-in ein hinreichendes Repertoire an 'Verständnisfähigkeit' für fremde Leistungsnachfrage besteht. Dieses 'Verstehen' darf allerdings nicht auf Kosten der Preisgabe pädagogischer Sinndimensionen, sondern nur zugunsten der Steigerung der Leistungsfähigkeit eigener Handlungsoptionen geschehen.

Gemäß der Zielsetzung dieser Arbeit kann und soll nicht der Versuch unternommen werden, das System der Erziehungswissenschaft bzw. das Erziehungs- und Bildungssystem in der Bundesrepublik über die Systemreferenzen

1. Funktion (bezogen auf die Gesellschaft),
2. Leistung (bezogen auf andere Teilsysteme), und
3. Reflexion (Selbstbezug)

in seiner postulierten Einheit darzustellen¹, wohl aber kann über den Versuch einer Spezifikation systemischer Bezüge auf den Ebenen des erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftssystems (u.a. als Qualifizierungsinstitution für Diplom-Pädagogen/-innen) einerseits sowie der Handlungsebene innerbetrieblich handelnder Akteure andererseits eine Eingrenzung und Präzisierung der für die in der Folge dargestellte empirische Untersuchung maßgeblichen Fragestellungen entwickelt werden. Die folgenden Ausführungen dienen daher dem Zweck,

1. Funktionen des Systems Erziehungswissenschaft zunächst in dessen gesellschaftlicher Positionierung zu erfassen, um hieraus spezifische Funktionsanforderungen im Rahmen der Qualifizierung von Pädagogen/-innen für innerbetriebliche Handlungsfelder zu entwickeln,
2. Leistungen des Systems Erziehungswissenschaft in bezug auf spezifische Leistungsnachfrager externer Art zu ermitteln, die eine gezielte Fragestellung nach Kompetenzen und Leistungen erziehungswissenschaftlich qualifizierter Berufsrollenträger gestatten.

Hierzu erscheint es als zweckmäßig, zunächst eine Beschreibung des Systems Erziehungswissenschaft in der Abgrenzung vom Erziehungs- und Bildungssystem als Sozialsystem eigener Referentialität vorzunehmen und dann nach relevanten Umweltbezügen in ihrer Bedeutung für professionell-praktisches Berufshandeln zu fragen. Diese Überlegungen schließen an an die in Kapitel 2 getroffenen Bemerkungen zur Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses wissenschaftlichen und professionell-praktischen Wissens.

3.1 System, Funktion und Leistung der Erziehungswissenschaft als Sozialsystem

In Anlehnung an neuere systemtheoretische Überlegungen (vgl. LUHMANN 1993, LUHMANN-SCHORR 1988) kann für die moderne Erziehungswissenschaft unterstellt werden, daß sie im Rahmen funktionsteilig strukturierter Gesellschaft als Sozialsystem herausgebildet ist und sich hinsichtlich basaler Selbstreferenz reflexiv in bezug auf sich selbst verhält (die bereits in Kapitel 2 dargestellten Konjunkturen und Zeiterscheinungen innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin v.a. in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts werden so in ihrer

¹ Inwieweit dies grundsätzlich gelingen könnte, muß zumindest als zweifelhaft angesehen werden (vgl. LUHMANN/SCHORR 1988, S. 42)

Prozeßhaftigkeit innersystemischer Reflexionshandlungen als Versuche der Selbstvergewisserung über Aufgabe und Gegenstand der eigenen Disziplin als Funktionssystem verständlich). Funktionsteiligkeit als Strukturbildungsprinzip ausdifferenzierter Gesellschaften (wir unterstellen an dieser Stelle die Verfaßtheit der Bundesrepublik als nicht-stratifizierte, offene und kommunikativen Systembildungsprozessen gegenüber entwicklungsfähige Gesellschaftsform) bedeutet aber auch, daß funktionsteilige Verfassung zur gesamtgesellschaftlichen Einheit ihren Beitrag dahingehend zu leisten hat, daß aus der Summe der Einzelfunktionen und deren prinzipieller Komplementarität letztlich Einheit als Gesamtstrukturmoment entspringen muß: Im einfachsten Fall ist dies vergleichbar rudimentärer Arbeitsteiligkeit, die im Zuge der Komplexitätssteigerung moderner Gesellschaften Problemlösungsoptionen für gesellschaftliche Problemlagen auf permanent in der Komplexität gesteigertem Niveau erzeugt.

Komplexitätssteigerung ist dabei sowohl Voraussetzung als auch Folge von und für Systembildung. Durch autopoietische (und damit: nicht durch externe Faktoren wie z.B. 'Macht' unterminierte) Reflexionsprozesse setzt das System sich in Relation zu sich selbst und vergewissert sich seiner eigenen Identität (ein Prozeß, der für die Erziehungswissenschaft keinesfalls als mit zufriedenstellender Sicherheit bezüglich der eigenen Identitätsfindung abgeschlossen sein dürfte; hierzu im folgenden mehr), gleichzeitig geschieht dies in Abgrenzung zu relevanten Umwelten (anderen Teilsystemen des Gesamtsystems Gesellschaft) dergestalt, daß durch die an den Grenzen zu anderen Systemen entstehenden Kommunikationen Handlungsnotwendigkeiten für das System selbst als innersystemisch zu bearbeitende Probleme auftreten. Konkret bedeutet dies nichts anderes, als daß durch unmittelbaren Umweltkontakt Handlungszwänge für Systeme dann entstehen, wenn die eigene Wahrnehmung relevanter Umwelten einen Hinweis darauf liefern, daß die systemkonstitutive Sinndimension eine Erregung durch die Wahrnehmung des 'Außen' erhält und zur Erhöhung der eigenen Komplexitätsbewältigungspotenz nötig: Genau diese dann entstehenden Suchbewegungen innerhalb des Systems nach Grundsätzen der prinzipiellen Zuständigkeit sowie der Herausbildung problemadäquater Bewältigungsstrategien lassen sich dann begreifen als innersystemische Komplexitätssteigerung hinsichtlich der Generierung neuer (neu formulierter bzw. spezifizierter) Problemlösungen, die ihrerseits den Fundus verfügbarer Systemleistungen vergrößern können.

Zweierlei erscheint unter dieser Betrachtung als relevant für das System der Erziehungswissenschaft in seiner originär deutschen Entwicklungsgeschichte: Zum einen sind Systembildungsprozesse des erziehungswissenschaftlichen Systems (jetzt in Präzisierung der in Kapitel 2 getroffenen Aussagen vorsichtig definiert als dasjenige System, welches wissenschaftliches Wissen über Praxis generiert und im Überschneidungsbereich mit Erziehungs- und

Bildungssystem dieses - z.B. universitär über die Ausbildung von Pädagogen - praxisrelevant distribuiert) in der Regel begleitet von hoch formalisierten Prozessen der Institutionalisierung von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sui generis und damit in erheblichem Maße gekoppelt an die sinnhafte Geschlossenheit der erziehungswissenschaftlichen und erziehungspraktischen Institutionen (Universitäten, Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, quasi-therapeutische Institutionen der Jugendhilfe usw.). Andererseits bleiben diese Systembildungsprozesse überwiegend in der Kommunikationsform an staatliche/öffentliche Umwelten gebunden¹ und sind - dies ist ein entscheidendes Charakteristikum - in ihrer Kommunikation und daraus resultierend: ihrer Problemlösungserzeugung an genuin pädagogische Sinndimensionen gebunden². Seinen Ausdruck findet dies überzeugend in der schon dargelegten, bemerkenswerten Forcierung hochschulischer Ressourcen im Kontext v.a. der Lehrerbildung.

Zum zweiten scheint es der Typik erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu entsprechen, relevante Umwelten über die spezifische Codierung pädagogischen Sinns zu erfassen und Umweltbezüge in der Grammatik erziehungswissenschaftlicher Sinnbildung wahrzunehmen. Bezogen auf sich selbst als System präsentiert sich diese Prozessualität als logisch richtige Operation innerhalb der Erziehungswissenschaft, ein erheblicher Leistungsverlust allerdings ist die ebenso logische Folge: Davon ausgehend, daß auf einem kleinsten gemeinsamen Nenner als Gegenstand und Erkenntnisobjekt der Erziehungswissenschaft der Mensch selbst in seiner Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit anzusiedeln ist und sich insofern alle auf den Menschen beziehenden Bildungs- und Entwicklungsambitionen (auch fremder Systeme) als originär das Sinnsystem der Erziehungswissenschaft berührende Größen darstellen, ist der Verzicht auf eine 'Zuständigkeitserklärung' und eine Problemlösungssteigerung für (intendierte) Erziehungs- und Bildungsprozesse auch außerhalb der institutionalisierten Erziehungseinrichtungen zugleich ein Verzicht

a) auf disziplinäre Autonomie (weil Preisgabe sinnspezifisch pädagogischer Felder an fremde Systeme),

¹ An dieser Stelle soll nicht der vom Thema wegführende Versuch der Nachzeichnung der Systembildung des zunehmend der Privatsphäre entzogenen Erziehungssystems in Deutschland unternommen werden. Zusammenfassend mag an dieser Stelle der Hinweis genügen, daß einerseits die Herausbildung der Allgemeinen Pädagogik und spezieller Pädagogiken als wissenschaftlicher (Teil-) Disziplinen der Erziehungswissenschaft, andererseits die Ausprägung spezifischer Berufsrollenmuster im Erziehungs- und Bildungssystem in Deutschland in besonderem Maße von der Erschließung pädagogischer Praxisfelder für Lehrer beeinflusst sind (vgl. hierzu auch GRÜNER 1986, STRATMANN 1979).

² An späterer Stelle wird zu zeigen sein, daß es gerade dieses kommunikative Spezifikum der Erziehungswissenschaft und der von ihr betreuten Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens ist, die einen Diskurs mit fremden Umwelten, deren spezifische Semantik sich nicht über pädagogische Codes vermittelt, erschwert. Hierüber wird im Kontext der Anschlußfindung pädagogischer Professioneller an ihre Praxisfelder im Sinnsystem 'Unternehmen' zu sprechen sein.

- b) ein Verzicht auf Aufnahme von externen Informationen, die zur Steigerung der eigenen Systemkomplexität herangezogen (und damit: zum Nachweis der eigenen Existenzberechtigung im Kontext des Gesamtsystems) werden können, und
- c) eine Vorenthaltung von Systemleistungen für externe Systeme, die diese im Rahmen der Funktionsteiligkeit ihrerseits dringend zum Ausbau eigener Komplexität benötigen und diese nunmehr ohne erziehungswissenschaftliche Unterstützung in der - prinzipiell hierzu ungeeigneten - Systemlogik ihres eigenen Sinnbezuges zu bearbeiten haben. Es wird an späterer Stelle zu diskutieren sein, in welchem Umfang gerade betriebliche Kontexte erziehungswissenschaftlicher Problemlösungskapazitäten bedürften, die ihnen unter den gegebenen Umständen seitens der Erziehungswissenschaft vorenthalten werden.

Virulent wird dieses Faktum da, wo prinzipiell nicht allein erziehungswissenschaftlich/pädagogisch kommunizierbare Handlungsfelder aus dem Fokus a) erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zurückgedrängt und b) die disziplineigene Nachwuchsrekrutierung sich nicht (nicht länger) auf prinzipiell nicht-erziehungswissenschaftlich begründete Handlungsfelder bezieht: Insofern ist die Preisgabe des Studienschwerpunktes 'Betriebliches Ausbildungswesen' im Rahmen des z.Zt. neuesten Studiengangkonzeptes des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft¹ sicher einerseits zu werten als Ergebnis wissenschaftssysteminterner Reflexion über die eigene Funktion als Qualifikator und Lieferant extern benötigter Qualifikation, in diesem Fall mit der Konsequenz, im Sinne binnensystemischer Geschlossenheit als sinnfremd bewertete Handlungsfelder als Gegenstandsbereich auszuschließen. Zum anderen aber offenbart sich hierin auch zumindest partiell die disziplineigene Bereitschaft zur Preisgabe von Terrain, welches im Zuge gelungener, anschlussfähiger Kommunikationen hätte behauptet werden können.

Offenbar wird bei näherer Betrachtung des Studienreformbeschlusses, daß die Pädagogisierung nicht-pädagogikinstitutionalisierter Felder als Aufgabe der Erziehungswissenschaft existiert: „Eine Verknüpfung von außerpädagogischer Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft in Form des Haupt- und Zusatz- bzw. Ergänzungsstudiums ist allerdings dort angebracht, wo - wie beispielsweise in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung - eine ingenieurwissenschaftliche Kompetenz durch eine Kompetenz des Lehrens und des Beratens zu ergänzen ist“ (RAHMENORDNUNG FÜR DIE DIPLOMPRÜFUNG IM STUDIENGANG ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT VOM 25./26.01.1989, S. 41 f.), die übrigens in bemerkenswerter Form disziplinäre Forderungen auf Lehr- und Beratungsbefähigungen für disziplinexterne Akademiker als add-on auf fachsystematische Qualifizierungen jenseits der Pädagogik beschränkt und damit einen möglichen Hinweis auf das eigene Unvermögen anschlussfähiger

¹ Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft als Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 25./26. Januar 1989.

Kommunikationen mit Fremdwissenschaften leistet. Gleichzeitig artikuliert sich das genau gleiche kommunikative Unvermögen in der Aussage, daß, bezogen auf die Absolventen des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft, Vertiefungsrichtung 'Betriebliches Ausbildungswesen', „ein solches Qualifikationsprofil, wenn es von den Arbeitgebern der gewerblichen Wirtschaft akzeptiert werden soll, so große Anteile von technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen in sich aufnehmen muß, daß sinnvollerweise von einem Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft nicht mehr gesprochen werden kann“ (ebd., S. 58).

Wenngleich sich dieser Beschluß der prinzipiellen Freigabe betrieblicher Bildungsfelder durch die Disziplin hinsichtlich der eigenen Nachwuchspositionierung in Anbetracht der (problematischen) Arbeitsmarktlage vorangehender Absolventen durchaus auch als (funktionaler) Reflex auf extern bereitgestellte Informationen (Arbeitsmarktdaten) und damit auf Informationsverarbeitungskapazitäten mit folgender binnensystemischer Reflexion darstellt, sind die getroffenen Schlußfolgerungen nicht zwingend eindeutig: Die Aufgabe betrieblicher Bildungsarbeit (Betrieblichen Ausbildungswesens) als Studienschwerpunkt läßt erkennen, daß die Kaprizierung auf originär pädagogisch konzipierte Handlungsfelder (eben: konventionelle Erziehungs- und Bildungseinrichtungen) möglicherweise auch von dem Umstand mitbegründet wird, daß eine curriculare Revision des Studiengangmodells hinsichtlich der Fundierung einer Anschlußfindung der Absolventen/-innen an betriebliche Handlungsfelder aus mehreren denkbar möglichen Gründen nicht gesehen oder nicht gewollt ist:

1. Es entspräche durchaus einer Tradition berufspädagogischen Denkens, betriebliche Kontexte prinzipiell als verfehltes Zielfeld pädagogischer Nachwuchsqualifizierung zu vermuten: In diesem Sinne äußert sich z.B. GRÜNER (vgl. GRÜNER 1986), der die universitären Lehr- und Ausbildungsressourcen insbesondere von Berufs- und Wirtschaftspädagogik für den Qualifizierungssektor der Berufsschullehrerbildung einfordert (vgl. auch MANSTETTEN 1982); unter einer funktionalen Betrachtungsperspektive erscheint diese Haltung als nicht unproblematisch, da ihr Fokus dem tradierten Bildungs- und Erziehungsinstitutionengefüge verhaftet bleibt und der Dynamik moderner Gesellschaftsentwicklung, die sich durch Verlagerung von Funktionen des Systems selbst in dem systemischen Institutionenüberbau externe Institutionenkontexte (in unserem Fall: Verlagerung von Erziehungs- und Bildungsfunktionen in grundsätzlich anderen Zwecken dienende Kontexte von Unternehmen) auszeichnet, kaum Rechnung tragen kann.
2. Denkbar ist gleichsam eine prinzipiell nur in Teilen gelingende und damit nicht hinlängliche Kommunikation an den Grenzen der Erziehungswissenschaft zu relevanten Umwelten: Der bloße Rekurs auf Arbeitsmarktdaten bezüglich der Beschäftigungssituation von Diplom-Pädagogen/-innen impliziert nicht prinzipiell das Fehlen funktionalen Bedarfs an

pädagogisch-professioneller Handlungskompetenz in Unternehmen. Arbeitsmarktdaten können auch als Hinweis gewertet werden, die Studiengangkonzeption dahingehend zu reformieren, daß ohne Preisgabe des Anspruchs auf einen hauptfachlich erziehungswissenschaftlichen Studiengang die Arbeitsmarktvermittelbarkeit der Absolventen sichergestellt werden könnte. Dies wäre sicher verbunden mit der Aufgabe der 'Reinrassigkeit' des Diplom-Studiengangs im Sinne seiner Erweiterung um disziplinexterne Lehrangebote¹ sowie die Ergänzung des Tätigkeitsfeldes beruflich erstqualifizierender Bildungsgänge (Berufliche Ausbildung) um die momentan der Erwachsenenbildung mehr randständig zugeordnete berufliche Weiterbildung - gewiß aber wäre sie auch verbunden mit der Reinitiierung eines disziplininternen Reflexionsprozesses bezüglich der der Erziehungswissenschaft im gesamtgesellschaftlichen System abverlangten Leistungserbringung².

3. Auszuschließen ist weiterhin nicht, und dies entspräche der in der deutschen Lehrerbildung verwurzelten Tradition der Erziehungswissenschaft, daß Betriebe in ihrer ökonomischen Sinndimension³ als prinzipiell nicht der pädagogischen Sinnbegründung zugängliche Umwelten fokussiert werden, deren Code nicht pädagogisch dechiffrierbar und damit einer anschlussfähigen Kommunikation grundsätzlich unzugänglich ist. Möglicherweise wird damit der auch für autonome Systeme typische 'Überschneidungsbereich' (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 53 ff.) an Systemgrenzen nicht hinreichend wahrgenommen und damit die grundsätzliche Potentialität auch des prinzipiell nach nicht-pädagogischen Prinzipien agierenden Teilsystems Betrieb als Bildungsinstitution übersehen (wenngleich die Rahmenordnung von 1989 durchaus erkennen läßt, daß Rudimente der 'Pädagogisierbarkeit' von Unternehmen durch die Studiengangreformkommission gesehen worden sind⁴).

Wenn also, so soll vorsichtig zwischenresümiert werden, die Funktion des Erziehungswissenschaftssystems allgemein in der Produktion von Erkenntnissen über Erziehungspraxis mit

¹ Das letzte Kapitel der Arbeit beschäftigt sich eingehender mit Entwürfen einer modifizierenden Konstruktion eines auf betriebliche Handlungsfelder zielenden Qualifizierungsprofils.

² Eine solcherart funktionale Studienganggestaltungspraxis findet faktisch an einzelnen bundesdeutschen Hochschulen bereits statt; wir werden noch zeigen, daß die modellhafte Stringenz der Rahmenordnung für den Studiengang realiter häufig auf dem Stellenwert einer Empfehlung in Relation zu universitärer Praxis reüssiert.

³ Die Begründung des Betriebes als marktwirtschaftlicher Einrichtung mit der für diese typischen Systemlogik (Sinn) erfolgt an späterer Stelle. Hier möge der nochmalige Hinweis auf die grundsätzlich ökonomische Sinndimension marktwirtschaftlich agierender Unternehmen genügen, um deren prinzipielle Abgrenzung von pädagogischen Sinndimensionen vorzunehmen und sie somit als erziehungswissenschaftlich-externe Systemumwelten erfassbar zu machen.

⁴ Dies entspricht, wie darzustellen sein wird, dem faktischen Qualifizierungsverhalten bundesdeutscher Universitäten: Anteile berufs-, betriebs- und wirtschaftspädagogischer Studieninhalte finden sich heute in hochschulspezifisch variierender Form eingebettet bzw. strukturbildend in Studiengangmodelle diverser Couleur: Vom grundständigen Hauptfachstudiengang Diplom-Berufspädagogik, über Aufbaustudiengänge für (vor-)diplomierte Fachwissenschaftler fremder Fakultäten, die Integration in Magisterstudiengänge sowie Vertiefungslehreangebote in der Erwachsenenbildung reicht eine breite Palette unterschiedlichster Studiengangkonstruktionen. Eine Diskussion hochschulischer Lehrangebote, soweit sie begleitend zu der vorliegenden Untersuchung ermittelt wurde, findet sich innerhalb dieses 3. Kapitels.

der Bereitstellung im Praxisfeld (Bildungs-/Erziehungsinstitutionen, besser: entsprechender Kontexte) verwertbarer Wissenbestände besteht, hiermit im Gesamtsystem Gesellschaft ein spezifischer Systembeitrag zur Lösung pädagogischer Problemlagen erstellt werden soll und weiterhin das grundsätzlich nur als Praxisdimension denkbare Handlungsfeld von handelnden (professionellen) Pädagogen über im Wissenschaftssystem verlaufende Qualifizierungsprozesse (u.a. von Diplom-Pädagogen/-innen) systematisch-expertenschaftlich bearbeitet werden soll, stellt sich gleichzeitig die Frage nach der spezifischen Kompetenz der innerhalb des Wissenschaftssystems Qualifizierten bezüglich deren Verfügbarkeit von Problemlösungspotentialen in alltäglichen Bildungs- und Erziehungskontexten. Während dies - in der Tradition pädagogischen Selbstverständnisses argumentierend - für den analog der Sinndimensionen der Erziehungswissenschaft qualifizierten Berufsrollenträger des Lehrers, Sozialpädagogen oder außerberuflichen Erwachsenenbildners noch im Rahmen der systemischen Binnenlogik als unproblematisch erscheinen mag (denn dieser agiert während seines Alltagshandelns innerhalb einer dem erziehungswissenschaftlichen System desiderierten Institution und kann sich - s.e.e.o. - im weitesten Sinne auf die institutionelle Abgesichertheit seines Handelns stützen), muß die Berufsalltagssituation des innerbetrieblich tätigen Pädagogen als grundsätzlich problembehafteter zu vermuten sein, da seine/ihre Alltagshandlungssituation sich außerhalb des institutionellen pädagogischen Kontextes etabliert und sich zusätzlich neben die Verhandlung des 'Pädagogischen' Inhaltsbereiche eröffnen, auf die Diplom-Pädagogen/-innen des aufgegebenen Vertiefungsschwerpunkts 'Betriebliches Ausbildungswesen' unzureichend vorbereitet gewesen zu sein schienen¹.

Bezogen auf den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Kreis der Berufsrollenträger (Diplom-Pädagogen/-innen in Handlungsfeldern beruflich-betrieblicher Bildungsarbeit) resultieren aus dieser Frage problematische Perspektiven: Ohne das (denkbare) Signal der erfolgten Fehlqualifizierung angesichts der Aufgabe des eigenen Studienschwerpunktes durch die Mutterdisziplin hinsichtlich seiner Effekte in das Vertrauen auf die eigene Kompetenz des/der Absolventen/-innen diskutieren zu können, ergibt sich für sie die handlungspraktische, ja: unausweichlich zwingende Konsequenz, sich im Kontext des eigenen Beschäftigungsverhältnisses mit der Systemlogik der eigenen Umwelt (damit: des Betriebes) auseinandersetzen zu müssen, ohne möglicherweise angemessen hierauf vorbereitet zu sein.

¹ Diese Überlegung betrifft im übrigen nicht allein Absolventen/-innen des genannten Studienschwerpunkts. In der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung wird darzustellen sein, daß es - bezogen auf die untersuchten Probanden - keineswegs nur Diplom-Pädagogen/-innen mit dem Studienschwerpunkt 'Betriebliches Ausbildungswesen' sind, die Zugang zu Feldern beruflich-betrieblicher Bildungsarbeit gefunden haben. Die Problematik ist in ihren Grundzügen studienvertiefungsübergreifend zu sehen: Der/die erziehungswissenschaftlich Qualifizierte handelt in einem Kontext, dessen Rahmenlinien - zumindest prima facie - durch der erziehungswissenschaftlichen Sinnkonstruktion fremde Sinnkonstituenten gezogen sind.

3.2 System, Funktion und Leistung betrieblicher Pädagogik innerhalb des Unternehmens

Die bisherigen Ausführungen dieses Kapitels lassen die Frage als berechtigt erscheinen, ob das grundsätzliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit (bezogen auf die pädagogische Professionalität von Diplom-Pädagogen/-innen innerhalb beruflich-betrieblicher Handlungsfelder) einerseits angesichts der quantitativ offenbar nur rudimentär gelungenen Berufsfelderschließung dieses Handlungsfeldes durch Diplom-Pädagogen/-innen, andererseits aufgrund der skeptischen Haltung der qualifizierenden Disziplin überhaupt einen erkenntnisbildenden Gegenstand besitzt und wenn, in welcher Form unter den scheinbar widrigen Bedingungen erstens des Qualifizierungs-, zweitens des Beschäftigungsfeldes Professionalität generierbar ist.

Eine vorläufige Beantwortung dieser Frage orientiert sich zunächst an der empirisch nachweisbaren Existenz von Pädagogen/-innen innerhalb betrieblicher Bildungskontexte, sie klärt hingegen noch nicht die Spezifika dieses Handlungsfeldes und sagt ebenfalls noch nichts aus über Art und Form einer möglichen Professionalisierung. Im folgenden soll daher der Versuch unternommen werden, die Positionierung des/der Diplom-Pädagogen/-in im systemischen Überschneidungsbereich des betrieblichen Bildungswesens an der systemischen Schnittstelle pädagogischer und betrieblicher Sinnstrukturen vorzunehmen.

3.2.1 Diplom-Pädagogen/-innen innerhalb berufsbildender Unternehmen: Der Versuch einer Schnittstellendefinition

Berufliches Handeln von Pädagogen/-innen innerhalb von Unternehmen wurde bislang allgemein definiert als Handeln innerhalb eines Kontextes, dessen Beschaffenheit als different zu klassischen Bildungsinstitutionen beschreibbar wird. Idealtypisch lassen sich zwei Systembildungsformen unterscheiden, die in unterschiedlicher Weise vom strukturbildenden bzw. strukturmodifizierenden Kriterium ökonomischer Rationalität¹ beeinflusst werden und damit bearbeitungsnotwendige (reflexionsbedürftige) Anschlüsse für handelnde Pädagogen erzeugen. Deren Differenzen zu konventionellen Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens werden auf mehreren Ebenen nachweisbar:

¹ Ökonomische Rationalität wird hier verkürzt verstanden als elementares Strukturbildungsprinzip für Unternehmen, welches sich im prinzipiellen Betriebsziel - Erzeugung von 'Gewinn' - realisiert. Weniger die Identifikation unternehmerischer Handlungen als systemrationaler Leistungen soll hiermit angedeutet werden als vielmehr die Grundlage für eine Abgrenzung des 'Betriebes' von konventionellen Bildungseinrichtungen. Betriebe, so ließe sich schlüssiger formulieren, folgen ökonomischen Antrieben, denen sich die Einzelhandlungen von betrieblichen Substrukturen (Individuen, formellen/informellen Gruppen etc.) subsumieren lassen müssen.

3.2.1.1 Marktwirtschaftlich operierende Betriebe

- Auf **gesellschaftlicher Ebene** kommt diesem Betriebstypus als Teilsystem des Wirtschaftssystems die Funktion zu, gesellschaftlich nachgefragte Güter (Produkte/Dienstleistungen) bereitzustellen und damit unter dem Primat von Knappheitsvorstellungen ökonomische Operationen so auszuführen, daß (in der Summe einzelbetrieblicher Leistungen) eine hinreichende Güterverfügbarkeit sichergestellt ist. Nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten betriebene Unternehmen stellen somit keine genuin pädagogischen, sondern ökonomische Systeme dar, deren Operationen sich in monetär vermittelten Codes bewegen.
- **Binnensystemisch für den einzelnen Betrieb** folgt hieraus, daß letztlich alle Operationen des Unternehmens in ökonomisch meßbaren Dimensionen verlaufen, aber eben auch, daß nicht alle Operationen des Unternehmens selbst ökonomische Operationen sein müssen (wenngleich sie sich der ökonomischen Operationsfähigkeit des Unternehmens im Ganzen einzufügen haben)¹. Dieser Aspekt betrifft in besonderem Maße die - idealtypisch als autonom denkbare Handlung angenommene - Beobachtung pädagogischen Handelns innerhalb des Unternehmens durch den Betrieb als ökonomisches System: Aus der Binnenlogik des Unternehmens subsumieren sich letztlich alle von betrieblichen Teilsystemen durchgeführten Operationen dem Systembildungsmoment Ökonomie¹, damit auch die Handlungen einzelner Akteure im Handlungsfeld praktischer Betriebspädagogik.
- Bezogen auf Diplom-Pädagogen/-innen innerhalb des Betriebes ergibt sich eine **Positionierung im Grenzbereich** pädagogischer Sinnfindung. Für sie ist es - abweichend von anderen nicht-ökonomisch qualifizierten Berufsrollenträgern - nicht per se selbstverständlich, durch Erbringung einer genuin erziehungswissenschaftlich fundierten Kompetenz automatisch die ökonomische Leistungsfähigkeit des Gesamtbetriebes zu stabilisieren, da es eben gerade hier die fach- spricht: erziehungswissenschaftlich vermittelten Limiten sind, die eine Subsumption pädagogischer Handlungen unter ökonomische Meßbarkeitskriterien verhindern. Dies äußert sich auf (mindestens) zweierlei Ebenen: Zum einen bleiben pädagogische Handlungen in ihren Grundsinnstrukturen immer die an die ethischen Limiten gebunden, unabhängig von betrieblicher Rationalität in jedem Handlungsprozeß das Bildungssubjekt als konstitutive Größe der Grenzen eigenen Handelns zu sehen. Zum

¹ Auf diese Weise werden Handlungen von Nicht-Ökonomen innerhalb des Betriebes als ökonomische Handlungsfähigkeiten begünstigende Operationen verständlich: Ingenieure und Techniker des Entwicklungswesens beispielsweise nehmen in Praktizierung ihres fachwissenschaftlichen Kompetenzbestandes (als technische Leistung) keine unmittelbar ökonomische Leistung wahr, stabilisieren aber gerade dadurch die ökonomische Operationsfreiheit des Betriebes.

anderen ergeben sich (die von der Studienreformkommission richtig gesehenen) Momente der Fachlichkeit als Medium des Transports pädagogischer Kategorien: Betriebliche Pädagogik ist nicht 'an sich' praktizierbar, sondern mediatisiert sich zwingend in (letzten Endes beruflich-fachlich bildenden) fachlichen Inhalten, die für Diplom-Pädagogen/-innen qua ihres eigenen Ausbildungsganges nicht als selbstverständliches Kompetenzreservoir verfügbar sind². - Zusammenfassend läßt sich hieraus ableiten, daß betriebspädagogische Logiken prinzipiell komplementär zu betrieblichen (ökonomischen) zu verstehen sind und sich nicht zwingend als konsensfähig mit betrieblichen Zielen verhalten müssen.

- Ein weiterer Grenzbereich ergibt sich im Zusammenhang mit dem potentiellen **Adressatenkreis** betriebspädagogischer Leistungserbringung. Während die diffizile Grenzlage zu betrieblichen Gesamtzwecksetzungen aus den obigen Aussagen folgend noch relativ eindeutig nachvollziehbar scheint, ergibt sich auf der Ebene der potentiellen Abnehmer pädagogischer Leistungen (im äußerst weiten Sinne: In Operationen des pädagogischen Systems inkludierte wie - im meist ebenso relevanten Fall - von solchen Operationen exkludierte Individuen) eine mindestens uneindeutige Perspektive. Nicht jede prinzipiell pädagogische Handlung, jetzt verstanden als Bildungshandlung, stellt sich für ihren Abnehmer wie für den von ihr Ausgeschlossenen als subjektive Bereicherung dar, sei es in Form eines karriereförderlichen oder auch die persönliche Befindlichkeit befördernden Moments (vgl. DOBISCHAT/LIPSMEIER 1991, HARNEY 1990). Unausweichlich stellt sich an dieser Stelle für in Bildungshandlungen involvierte Pädagogen zwingend die Frage nach der Selektivitätswirkung der eigenen Operation³, die ihrerseits den schmalen systemischen Grat der Wirkungen operativen Handelns im Überschneidungsbereich von Bildungs- und Beschäftigungssystem offenbart (vgl. KELL 1995).
- Als **eigenständiges Sinnsystem** innerhalb des Unternehmens etabliert pädagogisches Handeln sich jenseits institutioneller Limiten innerhalb des Unternehmens. Dadurch, daß Handlungen von Betriebspädagogen sich nur in idealisierter und auch dies nur in Unternehmen ab einer bestimmten Größenordnung divisionalen Strukturen des Unternehmens zuordnen lassen (Bildungs-, Personalabteilungen usw.), lassen sich pädagogische Systembildungsprozesse einerseits in allen von pädagogischen Handlungen betroffenen,

¹ In einer pointiert radikalisierten Form bringt dies der Vorstandsvorsitzende des Daimler-Benz-Konzerns, Jürgen Schrempp, auf den Punkt. Nach den Zielen seines unternehmerischen Handelns gefragt, antwortet er bezeichnend: „Profit, Profit, Profit“. (Vgl. DER SPIEGEL 39/1996, S. 85).

² Wir werden im Rahmen der empirischen Falldiskussionen hierauf Bezug nehmen, wenn sich die Abhängigkeit des Transports der 'Pädagogischen Idee' über disziplinfremde Fachlichkeit am Beispiel illustrieren läßt.

³ Der Hinweis auf die (lebens-) chancendistribuierende Wirkung der Zulassung zu/dem Ausschluß von innerbetrieblichen Bildungsmaßnahmen sowie die Problematik in Folge (erfolgreicher) Bildungsteilnahme denkbarer Selektivitätswirkungen für betroffene Subjekte innerhalb (und damit auch: außerhalb) des qualifizierenden Betriebs mag als Problemaufriß genügen.

weiteren Teilsystemen des Unternehmens nachvollziehen, andererseits sind nicht alle Handlungen (Operationen) des Teilsystems Betriebspädagogik qua ihrer Natur 'pädagogische' Handlungen: Wir werden anhand der von uns untersuchten Pädagogen/-innen den Nachweis erbringen können, daß es vielmehr eher einem verkürzten Begriff betrieblicher Pädagogik entspricht, pädagogische Operationen allein auf die klassischen Bildungsfunktionen (von der Bildungsorganisation bis zur unmittelbaren Bildungsdurchführung) innerhalb des Betriebes zu reduzieren. Vielmehr erscheint es vor dem Hintergrund unseres empirischen Materials als angebracht, Handlungen von Diplom-Pädagogen/-innen dahingehend zu untersuchen, inwieweit sie als Operationen des pädagogischen Systems zu sehen sind, das heißt, inwieweit sie geeignet sind, aufgrund ihrer intendierten Zielrichtung die 'pädagogische Sache' zu befördern und sich hierzu ggf. disziplinfremder Kompetenzbestände zu bedienen haben. Dies gestattet bei beobachtbar identischer Handlung die Abgrenzung originär dem System 'betriebliche Pädagogik' zurechenbare Operationen bzw. hiervon auszuschließende Handlungen: Als Operation des pädagogischen Systems kann sie nur dann gelten, wenn sie ungeachtet ihres Handlungsinhaltes als geeignet erscheint, sich auf erziehungswissenschaftlich begründete Absichten zurückführen zu lassen. - Für die Professionsdiskussion schließt sich damit also die Fragestellung an, inwieweit Handlungen von Pädagogen innerhalb des Unternehmens unter der handlungsleitenden Maxime stehen, von pädagogischen Motiven begründet zu sein bzw. im hiervon abzugrenzenden Fall zwar grundsätzlich als Handlung (möglicherweise sogar als Operation eines anderen Systems), nicht aber als Operation des geschlossenen Sinn-systems pädagogischer Natur zu verstehen ist - wir werden hieraus einen Fragestellungskomplex entwickeln und diesen im Zuge der empirischen Untersuchung an die von uns untersuchten Pädagogen herantragen.

3.2.1.2 Berufsbildungsunternehmen unter marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen

Unternehmen dieser Art lassen sich im institutionellen Grenzbereich nach marktwirtschaftlichen Prinzipien operierender Unternehmen und Bildungseinrichtungen ansiedeln. Ihre für unsere Untersuchung relevante Bedeutung erhalten sie aus dem Umstand, daß sie

- Aufgaben der nichtschulischen Berufsbildung übernehmen,
- unter - zumindest in Teilen - betrieblicher Finanzierung stehen (z.B. wenn sie mischfinanzierte Aufgaben Überregionaler Berufsbildungsstätten wahrnehmen bzw. als außerbetriebliche Bildungseinrichtungen Qualifizierungsleistungen für Privatunternehmen übernehmen) und damit einer marktwirtschaftlichen Unternehmen nicht unähnlichen Bil-

dungsökonomie hinsichtlich des von ihnen produzierten Output im Sinne verwertbarer Qualifikationen unterworfen sind,

- hinsichtlich der gesellschaftlichen Funktion Aufgaben der Arbeitskraftqualifizierung an der unmittelbaren Schnittstelle zum Beschäftigungssystem wahrnehmen, und
- neben der Qualifizierungsfunktion auch Leistungen zu erbringen haben, die im gesellschaftlichen Kontext als solche zu verstehen sind, die sich im weitesten Sinn weniger der unmittelbaren Arbeitskraftherzeugung, sondern vielmehr der pädagogisch-bildnerischen Dimension zuordnen lassen.

Der Typus dieser Unternehmensform wurde bewußt in die Untersuchung einbezogen, da sich hier der (hier ganz deutlich als Überschneidungsbereich erkennbare) Grenzbereich zwischen ökonomischen und pädagogischen Sinndimensionen offenbart: Unternehmen dieser Art (wir werden dies am empirischen Material verdeutlichen) verfolgen nach ihrer Binnenlogik ein Unternehmensziel ureigener Art, welches von dem der klassischen Produkt- bzw. Dienstleistungserstellung des erstgenannten Unternehmenstypus abweicht. Sie sind als berufsbildend-pädagogische Einrichtungen der institutionellen Absicherung klassischer Bildungseinrichtungen durch öffentliche Stellen graduell ledig, haben sich daher 'am Bildungsmarkt' ökonomisch zu verhalten, um ihre eigene Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten und sind somit trotz ihrer grundsätzlich pädagogisch-kompensatorischen Zweckbestimmungen auf marktwirtschaftliche Grundsätze bezogen. Am augenscheinlichsten wird dies in Einrichtungen der beruflichen Jugendhilfe, die einerseits als Kompendium eines nicht vollständig entwickelten Marktes (pointiert auch: als Ergebnis der Operationen eines konsequenten Marktes) pädagogische Betreuungsaufgaben übernehmen, die letztlich auf die Erzeugung markttauglicher Qualifikationen hinauslaufen und dabei selbst unter freier Trägerschaft der Einrichtung am Markt ökonomische Modelle produzieren müssen, um die institutionelle Überlebenswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Der ambivalente Funktionscharakter der Institution zwischen gesellschaftlicher Defizitkompensation, Marktversorgung mit berufsfachlicher Qualifikation und Stabilisierung des ökonomischen Prinzips des 'survival of the fittest' durch Eigenbehauptung am Markt schafft hiermit ein besonders 'pikantes' Gefüge pädagogischer Handlungsbedingungen.

- Auf **gesellschaftlicher Ebene** befinden sich Betriebe dieser Art im Überschneidungsbereich von Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Bildungssystem. Als beruflich qualifizierende Einrichtungen sind sie in ihren rechtlichen Rahmenbedingungen dem Wirtschaftssystem zuzuordnen (Berufsbildung als Gegenstand des Rechts der Wirtschaft), das gleiche gilt für die prinzipielle Zweckbestimmung hinsichtlich der Erzeugung tauschfähiger Leistungen: Es handelt sich um beruflich-fachliche Qualifikationen, die sich am Arbeitsmarkt als

verwertbar erweisen können müssen und sich insofern in unmittelbarem Wettbewerb zu anderen am Arbeitsmarkt vorhandenen Qualifikationen handeln lassen müssen. Hinzu tritt gleichzeitig - z.B. in Einrichtungen der beruflichen Jugendhilfe - das Moment gesellschaftlicher Grundwertorientierung, welches sich in der Zuständigkeitserklärung öffentlicher Stellen für Fragen der Jugendversorgung manifestiert und Institutionen dieser Art somit neben der Qualifizierungs- auch mit solchen der Betreuungsfunktion ausstattet. Auf dieser Ebene erscheint der Code des Betriebes als weder eindeutig monetarisiert (dies gälte exklusiv für Betriebe mit rein ökonomischer Zwecksetzung), noch als ausschließlich 'pädagogisiert' (wie es für Bildungseinrichtungen gilt, deren Positionierung durch öffentliche Protektion im Sinne der Bestandsgarantie gesichert wäre¹).

- **Binnensystemisch für das einzelne Unternehmen** läßt sich feststellen, daß die Operationen des Systems Betrieb geeignet sein müssen, unter ökonomischen Rahmenbedingungen pädagogische Leistungen derart zu erstellen, daß diese an der Schnittstelle zur Systemumwelt (Beschäftigungssystem) als abnehmbare Leistung erscheint. Für die innersystemischen Operationen folgt daraus, daß, obwohl es sich in den Einzelhandlungen des Systems um genuin pädagogische handelt, diese in ökonomische Codes transferierbar sein müssen bzw. pädagogische Leistungen in ihrer (zertifizierten) Finalität ökonomisch decodiert werden können müssen. Die entscheidende Differenz dieses Betriebstypus zum vorangehend dargestellten ergibt sich aus der prinzipiellen Form des Unternehmensproduktes: Hier ist es originär die Qualifikation der institutionellen Klientel, die als Produkt in den Vordergrund tritt und damit die eigentliche Systemleistung als Bildungs- bzw. Qualifizierungsleistung identifizierbar macht - in dieser Hinsicht handelt es sich hier daher um pädagogische Unternehmen, in denen die Qualität des systemischen Produktes (der Systemleistung) unmittelbar als Resultat pädagogischer Handlungen zu sehen ist.
- Für die innerhalb des Betriebes tätigen Diplom-Pädagogen/-innen ergibt sich eine **Berufsrollenpositionierung im doppelten Sinnbereich**. In ihrer täglichen Handlungspraxis sprich: der unmittelbaren Bildungspraxis sind sie auf pädagogische Sinnsysteme verwiesen, nicht aber ohne gleichzeitig als 'Unternehmer in eigener Sache' die ökonomische Dimension ihres Handelns aus dem Auge verlieren zu dürfen. Die situative Paradoxie ergibt sich da, wo das denkbare Unvermögen des Pädagogen zur Decodierung

¹

Es ist an dieser Stelle nochmals darauf hinzuweisen, daß das die Untersuchung leitende Erkenntnisinteresse sich auf die Professionalität solcher Pädagogen/-innen richtet, deren Beschäftigungsfeld in solchen Unternehmen angesiedelt ist, die sich nach marktwirtschaftlichen Grundsätzen verhalten. Als marktwirtschaftliche Unternehmen werden im Sinne der Untersuchung solche Betriebe verstanden, deren Produkterstellung unter Regeln des ökonomisch definierten Wettbewerbs stattfindet: Insofern sind die hier genannten Betriebe als freie Anbieter von Qualifizierungsleistungen zu verstehen, die sich eben nicht (ausschließlich) auf öffentliche Finanzierungen stützen können, sondern ihre Existenzberechtigung allein

ökonomischer Codes zum Absterben des pädagogischen Systems führen muß - wenn nicht jede pädagogische Operation in ihrer Anschlußfähigkeit an Ökonomie gedacht wird, droht die Gefahr der 'pädagogischen Provinzialisierung', die ihrerseits weder die seitens des ökonomischen Systems nachgefragte Systemleistung zu erstellen in der Lage ist, noch andererseits die elementaren Grundbestände erziehungswissenschaftlicher Sinngrößen (vereinfacht: als Autonomieerzeugung auf seiten des 'Zöglings') verletzen muß, wenn die geforderte Entlassung der Klientel in das Beschäftigungssystem aufgrund von Fehlqualifizierung unterbleibt. - Es wird an späterer Stelle darzustellen sein, daß Pädagogen diese handlungskonstitutive Ambivalenz wahrnehmen und sich in ihrer Berufsrollendefinition auch entsprechend verhalten: Der „pädagogische Geschäftsführer“ (Originalzitat eines Befragten) als ökonomisch wie pädagogisch Verantwortlicher für sein Unternehmen erlebt sich in genau dieser sinnhaften Überschneidungsposition zwischen pädagogischen Ansprüchen und ökonomischen Notwendigkeiten. Hieraus folgt die Notwendigkeit der Prüfung, inwieweit sich Operationen eines solchen Systems (Betrieb) als von pädagogischer (oder anderer) Sinnhaftigkeit gekennzeichnet charakterisieren lassen; deutlich erkennbar wird jedoch schon vorab, daß auch hier eine pädagogische Professionalität sich in ihrer Anschlußfähigkeit an - und Abgrenzbarkeit von! - disziplinfremden Sinnkonstituenten suchen lassen muß.

- Die **Eigenständigkeit** (Autonomie) des erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Systems innerhalb des Betriebes strukturiert sich demzufolge nicht analog der institutionellen Grenze des Unternehmens. Wenngleich die Betriebstypik eine Subsumption des Unternehmens entweder unter die Kategorie 'pädagogische Einrichtung' nahelegt und damit auf einen ersten Blick die innere Geschlossenheit des Systems als pädagogisches Sinnsystem nahelegt, muß diese Einschätzung doch aufgrund der vorherigen Erörterungen verworfen werden. In gleicher Hinsicht ist die denkbare ökonomische Abhängigkeit von Leistungsabnehmern (und damit: Financiers) des Unternehmens allein kein hinlänglicher Gradmesser für die Neutralisierung pädagogischen Sinns innerhalb des Betriebes. Hier zeigt sich erneut, daß es entscheidend von der Selbstbeobachtungsfähigkeit des Systems und damit der systemischen Diskursfähigkeit abhängt, in welchem Maße es sich selbst als pädagogisches System definiert und stabilisiert oder aber in der Dominanz durch ein 'Außen' als solches zu existieren aufhört. Unsere Untersuchung hat hierzu Ergebnisse hervorgebracht, die eine solche Einschätzung als gerechtfertigt erscheinen lassen: Das Risiko eines pädagogischen Identitätsverlustes ist in der Tat für Einrichtungen dieser Art kaum von der Hand zu weisen, soweit ökonomische Umweltbedingungen die Grundexistenz des Betriebes bedrohen und es präsentiert sich als existentielle Not-

oder überwiegend aus der Arbeitsmarktnachfrage beziehen (damit: der gezielten Leistungsabnahme durch das ökonomische System).

wendigkeit, im innerbetrieblichen Diskurs der Akteure (verständlich als kommunikativ vermittelte Reflexionsleistung des Systems bezüglich seiner Selbstreferenz) die eigene pädagogische Identität zu für deren Erhalt bzw. Anpassung unumgänglichen Anschlüsse zu Nachbarsystemen (Umwelten etwa ökonomischer Rationalität) zu relationieren¹, wenn die systemische Autonomie als solche erhalten bleiben soll. Daß hieraus zwingend folgt, daß das System Betrieb seine ihm spezifische Leistung (als nur ihm zurechenbare Bildungs- bzw. Qualifizierungsleistung) nur unter diesen Bedingungen permanenter Selbstbeobachtung und Herausbildung von geeigneten Kommunikationsstrukturen zu erbringen in der Lage ist, liegt auf der Hand. Für uns sind diese Feststellungen Anlaß, entsprechende Fragestellungen an die Empirie zu tragen und vorab einen möglichen Gradmesser pädagogischer Professionalität in genau diesem Kriterium sensibler Umweltwahrnehmung, sinnstabilisierender Reflexion und Anpassungsfähigkeitsherstellung (im Sinne der Erzeugung notwendig flexibler Instrumente an veränderte Umweltbedingungen) vermuten zu können.

3.2.2 Forschungsbezogenes Zwischenresümee

Es dürfte aus den vorangegangenen Darstellungen ersichtlich geworden sein, daß eine unter institutionell (betriebssystemisch) differenten Rahmenbedingungen zu erbringende Leistung von Diplom-Pädagogen/-innen den stratifizierten Entwurf eines Professionsmodells für innerbetrieblich handelnde Pädagogen/-innen in der Form konventioneller Indikatorenmodelle erschwert. Wir werden daher versuchen, soviel sei vorwegnehmend an dieser Stelle gesagt, unter besonderem Fokus auf die pädagogische Sinndimensionalität des Handelns im jeweils differenten Kontext einen Professionsmodellentwurf zu entwickeln, welcher sich an genau diesen Differenzen in der systemischen Umwelt der Pädagogen orientiert und es dabei dennoch gestattet, Gemeinsamkeiten innerhalb der Profession zu erkennen.

Vorher aber gilt es, die bisher angestellten Überlegungen zu System, Funktion und Leistung betrieblicher Pädagogik forschungspraktisch dahingehend zu nutzen, daß in einem ersten Verdichtungsschritt an das empirische Feld heranzutragende Fragestellungen erkennbar werden.

Im Rahmen der später zu dokumentierenden empirischen Untersuchung werden Diplom-Pädagogen/-innen zu ihrer Berufstätigkeit zu befragen sein. Eine Selektion zu befragender Personen wird sich daher in Anlehnung an die o.a. getroffenen Differenzen hinsichtlich der

¹ Es ist daran zu erinnern, daß die Funktionsteiligkeit von Systemen eben genau darauf basiert, Spezialfunktionen an hierauf spezialisierte Systeme zu übertragen. Kein System überträgt bzw. überläßt Aufgaben als Problemlösungsbedürftigkeit an andere Systeme, wenn die eigenen Ressourcen einen optimaleren Problemlösungsprozeß befördern könnten (oder ein funktionales Äquivalent hierfür vorläge) (vgl. LUHMANN 1993, S. 30 ff.).

Typik des beschäftigenden Unternehmens dahin bewegen, daß die Untersuchengruppe möglichst hinsichtlich der Zuordnungsfähigkeit der Berufsrollenträger zu einem Unternehmen der Kategorie 1 (Marktwirtschaftliche Unternehmen) bzw. Kategorie 2 (Bildungsunternehmen unter marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen) variiert. Im einzelnen wird dann zu ermitteln sein,

- inwieweit sich in welchem von den Berufstätigen wahrgenommenen Ausmaß pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Sinndimensionen grundsätzlich in der Handlungspraxis der Befragten äußern. Dies stellt zugleich die Frage nach dem beruflich-professionellen Selbstverständnis des/der Berufsrollenträgers/-in. Damit verbunden ist
- die Frage nach der Abgrenzbarkeit originär pädagogischer Sinndimensionen von sonstigen, fremden systemischen Einflüssen spricht:
 - in welchem Umfang beeinflussen externe Sinnkonstituenten das alltägliche Handlungsfeld der Pädagogen und wie werden sie von dem/der bzw. den Pädagogen/-innen bearbeitet?
 - In welchem Umfang verfügen Pädagogen/-innen über kommunikationsfähige Codes, die ihnen überhaupt erst ein Erkennen fremdsystemischer Ansprüche signalisieren?
 - In welchem Maße erleben sich Pädagogen selbst als Operateure, deren Handlungen innerhalb des Unternehmens andere Systeme zu Operationen herausfordern?
 - In welchem Umfang lassen sich wahrgenommene Abgrenzungen handlungspraktisch realisieren bzw. wie und in welchem Ausmaß finden Dominierungsversuche seitens externer Umwelten statt?
- Wie und in welchem Umfang besteht eine Einschätzung von der eigenen Leistungsrolle für das Unternehmen selbst?
- In welchem Umfang bestehen innerhalb und außerhalb des Betriebes Plattformen für systemische Reflexionsprozesse spricht: Wo und wie lassen sich Kommunikationsstrukturen entdecken, die eine sinnvergewissernde Reflexion über das eigene Handeln als pädagogisches Handeln ermöglichen?
- In welchem Maße korrespondiert dieses pädagogische Handeln mit verfügbaren Leistungspotentialen fremder Sinnsysteme (diese Frage berührt prinzipiell fachlich-inhaltliche Kompetenzbestände des/der Pädagogen, wie sie weiter unten erörtert werden. An dieser Stelle sei sie als bezogen auf die Nutzbarkeit von Mediatisierungen fremd(wissenschaft-

lich)er Kompetenzbestände, die als Transportvehikel pädagogischer Sinndimensionen herangezogen werden können¹⁾?

- Inwieweit lassen sich pädagogische Systemkonstruktionen innerhalb des unternehmerisch-institutionellen Umfeldes erkennen, die sich ihrerseits innerhalb bzw. außerhalb des organisatorisch dem betriebspädagogischen Handlungsfeld zuordnungsfähigen Kontextes etablieren (Kommunikative Kontexte innerhalb des Betriebes z.B. in der Professionellen-Gruppe mit anderen Pädagogen/Reflexionsböden außerhalb des Unternehmens z.B. in Kontexten des Wissenschaftssystems etc.)?

Der hier angeschnittene Fragenkomplex eignet sich in seiner Abstraktifizierung noch nicht als unmittelbar feldtauglicher Fragenpool. Wir werden weiter unten in der Darstellung des für die empirische Erhebung zu nutzenden Fragenumfangs eine Spezifizierung dahingehend vornehmen, daß ein praxistaugliches Instrument der Datenerhebung erkennbar werden wird. Als wichtig an dieser Stelle aber erscheint uns der Hinweis darauf, daß unser Versuch der Professionalitätsermittlung sich im Rahmen unserer Überlegungen jetzt nicht mehr auf der Basis quantifizierbarer Einzelgrößen (als Form der einzeln indikatorenmessenden Professionalitätsermittlung) bewegen kann, sondern durch den Versuch einer systemischen Eingrenzung von professionalitätsrelevanten Momenten gekennzeichnet sein muß. Dies begründet bereits an dieser Stelle eine erste methodische Vorentscheidung hinsichtlich des Verfahrens der Datenerhebung: Im Verein mit der verfügbaren Personal- und Mittelausstattung der Untersuchung bieten sich über die o.a. Erwägungen Vorgehensweisen empirisch-qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren an, die in besonderem Maße geeignet sein können, den situativen Spezifika von Diplom-Pädagogen/-innen gerecht zu werden und durch ein hinterfragendes Beleuchten möglicherweise dem/der Befragten nicht gegenwärtige Einflußgrößen bezüglich seiner/ihrer eigenen Berufsrolle zu ermitteln.

Im nun folgenden Schritt wird versucht, in Anlehnung an die aus früheren Forschungsarbeiten und wissenschaftlichen Aussagen (vgl. auch ARNOLD/HUGE 1990, FRIEBEL 1993, BAHNMÜLLER u.a. 1988) vorliegenden Erkenntnisse sowie die kompetenzbezogenen Überlegungen des in Kapitel 2 dieses Berichts dargestellten Qualifizierungsziels für Diplom-Pädagogen/-innen Anhaltspunkte für kompetenzbezogene Fragestellungen für die empirische Untersuchung zu gewinnen. Zu diesem Zweck werden - so weit sie uns verfügbar gemacht werden konnten - aktuelle Studienangebote erziehungswissenschaftlicher Institute deutscher Hochschulen herangezogen, um das aktuelle Lehrangebot berufs-, betriebs- und

¹ Die hier gewählte Formulierung ist vielleicht zu sehr abstrakt; gemeint ist das Folgende: In welchem Umfang verfügen Pädagogen über nicht-pädagogische Fachkompetenzen, die sie nicht als Zweck, sondern als Mittel zum Zweck, nämlich zur Praktikierbarkeit pädagogischer Intentionen verwenden.

wirtschaftspädagogisch bezogener Studienvertiefungsrichtungen auf für die empirische Untersuchung nutzbare Fragenanregungen zu überprüfen.

3.3 Pädagogische Kompetenz unter der Perspektive von systemischer Leistung und deren Anschlußfähigkeit

Vor dem Hintergrund der bis hierher diskutierten Potentialität betrieblicher Strukturen hinsichtlich ihrer Identifizierungschancen für binnensystemische Strukturbildungen (Entwicklung und Ermittelbarkeit von spezifischen Sinnsystemen innerhalb des Unternehmens) sind im weiteren folgende Aspekte maßgeblich:

- Unter der Prämisse, daß sich pädagogische Sinnsysteme innerhalb des Unternehmens als geschlossene Funktionssysteme identifizieren lassen können sollten, muß von einer spezifischen Leistung dieser Funktionssysteme innerhalb des gesamtbetrieblichen Kontextes ausgegangen werden können,
- sofern solche Systemleistungen vorliegen, müssen sich diese originär dem pädagogischen Sinnfeld zuordnen lassen und sich insofern von Handlungen/Operationen anderer Systeme abgrenzen lassen. Hierauf basierend wird es möglich,
- die Art und besondere Qualität der erbrachten Systemleistung professionstheoretisch dahingehend zu interpretieren, daß die Güte der Systemleistung auf den Ebenen
 1. sinnsystemischer Geschlossenheit,
 2. systemischer Abgrenzbarkeit von Umweltsystemen,
 3. der Potentialität hinsichtlich der Verfügung über komplexe Problemlösungskompetenzen, und deren
 4. gleichzeitiger Anschlußfähigkeit und Nützlichkeit für die Operationen anderer Systeme

als Leistungssysteme verständlich werden.

- Damit ist impliziert, daß Professionalität der innersystemisch agierenden bzw. systembildend fungierenden Akteure nicht allein über
 1. formale Bildungstitel der Berufsrollenträger,
 2. 'Wissenschaftlichkeit' bzw. Spezifikation der eigenen Ausbildung (bezogen auf die fachwissenschaftlichen Wissensbestandteile der eigenen Disziplin),
 3. alleinigen Rekurs auf erziehungswissenschaftlich-fachspezifische Kompetenzbündelungen im Berufshandeln, und
 4. Kriterien wie Sozialprestige des 'Berufsstandes', Status, Privilegien, Einkommenshöhe etc. erschließbar sein können (diese Kriterien ergeben sich vielmehr erst als abhängige Variablen in bezug auf die Wahrnehmung der professionellen Leistungsrolle und werden verständlich als Resultat der Wahrnehmung der Systemleistung durch relevante Umwelten).

Um es vorab deutlich herauszustellen: Unsere Überlegungen suspendieren keinesfalls das Kriterium pädagogischer Expertenschaftlichkeit als Wesensbestandteil einer pädagogischen Professionalität innerhalb von Unternehmen; im Gegenteil. Als relevant stellt sich vielmehr die Frage dar, in welcher Form sich eben diese pädagogische Professionalität innerhalb systemlogisch 'anders' verfaßter Kontexte (Betriebe der o.a. Art) einzubringen vermag und als systemische Leistung zum Tragen kommen kann¹. An dieser Stelle soll dabei noch nicht in Präformierung des späteren empirischen Untersuchungsfeldes ein Idealmodell von Professionalität entwickelt werden; dies widerspräche unserer Intention nach explorativer Erschließung des Untersuchungsfeldes und der Herausarbeitung professionsrelevanter Indikatoren aus dem Untersuchungsmaterial selbst. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Aussagen zur pädagogischen Kompetenz - zunächst aus der Sicht des universitären Qualifizierungssektors - zu sehen als Bestandteil der Selbstvergewisserung der Forscher im Zuge der Strukturierung des Untersuchungsgegenstandes.

3.3.1 Studiengangkonzeption(en) in systemisch-kompetenzorientierter Betrachtung

Für die nachfolgenden Überlegungen bietet sich eine kurze Anknüpfung an die bereits angestellten Überlegungen zum (pädagogischen) Professionalitätsbegriff an:

¹ Es sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß, wie wir im Rahmen der Ergebnisinterpretation der empirischen Untersuchung darstellen werden, ein eben solcher Bedarf seitens unterschiedlich verfaßter Unternehmen tatsächlich besteht (wenngleich sich dieses als Erkenntnis innerhalb der Betriebe erst langsam durchzusetzen beginnt).

- Professionelles Handeln des professionellen Praktikers differiert von dem des wissenschaftlichen Professionellen hinsichtlich dessen Einbindung in im Alltag entscheidungsbedürftiger Situationen innerhalb sozialer Systeme (vgl. Kapitel 2). Professionelle Praxissituationen sind somit als temporalisiert zu sehen und dadurch gekennzeichnet, daß sie sich einem abstraktifizierenden Entzug des Professionellen aus dem Handlungsdruck der Alltagssituation ('Rückversicherung' innerhalb des Wissenschaftssystems) verschließt,
- professionelles Handeln von Diplom-Pädagogen/-innen stützt sich ab auf eine wissenschaftliche Qualifizierung, mittels derer ein nicht prinzipiell als unmittelbar alltagstauglich zu beurteilender Wissensfundus erworben wird, der seinerseits des Praxistransfers durch den Handelnden selbst dahingehend bedarf, daß Problemlösungspotentiale für Alltagsproblemlagen nicht als deduziertes Repertoire, sondern vornehmlich auf der Folie reflektierter Praxis vor wissenschaftlich-theoretischem Hintergrund entstehen; ein solchermaßen gelingender Transfer läßt sich als professionelle Handlung verstehen,
- die Wissensbasis reflexionsfähigen erziehungswissenschaftlichen Wissens kann nicht als geschlossenes, quasi-naturwissenschaftliches Instrumentarium gesehen werden, welches über situationsadäquat logisch-deduktive Reflexionsprozesse handlungsrichtige Entscheidungen für den Alltag zu generieren vermag (vgl. FERCHHOFF/RADTKE 1990; vgl. Kapitel 2), es nötigt vielmehr zur konstruktiven Problemlösung unter für den professionell Handelnden möglicherweise unsicheren Bedingungen. Diesem Aspekt der durch die Komplexität humaner Kontexte prinzipiell nicht stratifizierbaren Multidimensionalität des Handelns entspricht die bereits skizzierte, unsichere wissenschaftliche Wissensbasis professioneller Handlungen. Dieser Gedanke, der die grundsätzliche Frage nach der Professionalität der erziehungswissenschaftlichen Disziplin(en) als Wissenschaftssystem berührt (vgl. hierzu LUHMANN/SCHORR 1988, S. 378), muß in besonderem Maße auch diejenige der in Unternehmen Agierenden berühren: Insofern läßt sich eine Ableitung eines Professionsmerkmals gerade unter dem Gelingen einer funktionsfähigen Praxis unter den Bedingungen einer vielleicht problematischen Verfassung der Mutterdisziplin als Lieferantin praxisfähigen Kompetenzpotentials denken.
- Die weiter vorn dargestellten Aspekte legen die Vermutung nahe, daß die Einführung des Diplom-Studiengangs (sofern er sich auf die Qualifizierung für pädagogische Handlungsfelder innerhalb von Unternehmen bezieht) als Systembildungsprozeß eine nicht unproblematische Größe enthält. Läßt sich die Studiengangbegründung einerseits im Ausdifferenzierungsprozeß des erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftssystems als Versuch der über Komplexitätssteigerung zu evozierenden Herstellung von Problemlösungskapazitäten verstehen, so bietet sich andererseits hinsichtlich der schon dargestellten, ge-

ringen Nachfrage seitens des ökonomischen Systems (gemeint sind Unternehmen) hier die Vermutung einer an den erziehungswissenschaftlichen Grenzen problematisch verlaufenen Umweltwahrnehmung hinsichtlich des Bedarfs an einschlägiger Problemlösungsfähigkeit an. Denkbar ist hierbei auch, daß es weniger der Bedarfsmangel seitens der Umweltsysteme war, der die schwierige Arbeitsmarktsituation von Diplom-Pädagogen/-innen hervorrief, sondern daß es vielmehr die innerhalb des Erziehungswissenschaftssystems generierte Kompetenzstruktur der Absolventen/-innen war, die als solche keine hinreichende Anschlußfähigkeit für Umwelten besaß. Für unsere weitere Fragestellung braucht diese Überlegung zunächst keine weitere Erörterung; als wesentlicher stellt sich folgender Gedankengang dar: Wenn es zutrifft, daß die Reflexionsleistung des Erziehungswissenschaftssystems bezüglich der zu erzeugenden Kompetenzen der (späteren) Absolventen eine unsichere Basis für deren Arbeitsmarktvermittelbarkeit hat und originär keine unmittelbare Transferfähigkeit in von relevanten Umwelten (kritisch) beobachtete Felder besitzt, bleibt eine erhebliche Integrationsleistung die Aufgabe des/der Absolventen/-in als Berufsrollenträger; für ihn/sie stellt sich dann die Herausforderung, auf der Grundlage eines - überspitzt formuliert - nicht als Leistung nachgefragten Handlungsvermögens

1. seine/ihre personale Eingliederung in das Unternehmen initiativ zu schaffen (Arbeitsmarktvermittelbarkeit),
2. seine/ihre unsicheren Wissensbestände für sich selbst zu spezifizieren und in einen anschlussfähigen Code für das Unternehmen zu transferieren, und
3. als Grundlage einer Professionalitätsentwicklung das genuin 'Pädagogische' seines/ihrer Handelns zu bewahren.

Genau in einem derart gelingenden Integrationsprozeß als hoch subjektiver Leistung kann ein Ansatzpunkt für Professionalität gesucht werden.

- Die Komplexität moderner Unternehmen sowie die weiter oben angedeutete Spezifik einer als System gedachten (professionellen) Pädagogik innerhalb des Betriebes legt die Vermutung nahe, daß Operationen dieses Systems nicht auf 'klassische' Pädagogenhandlungen des Lehrens, Beratens und Bildungshelfens sowie diese unterstützende Handlungen beschränkt bleiben können. Wenn auch als Konstituens pädagogischer Leistungserbringung (in diesem Sinne: als elementare Basis) 'der Mensch' im Zentrum systemischer Leistung zu identifizieren sein muß¹, so lassen sich doch Handlungskompetenzen im Berufsalltag vermuten, die als Handlungen zwar Umweltsystemsinn berühren (z.B. die ökonomischen Leistungen des 'pädagogischen Geschäftsführers'), in ihrer ope-

¹ Wenn es wie hier um Prozesse im weitesten Sinne beruflicher Qualifizierungsleistungen innerhalb von Betrieben geht, läßt sich eine weitere Eingrenzung vertreten: Die erziehungswissenschaftliche Begründung der

rativen Struktur spricht: ihrer Zielbestimmung pädagogischen Motiven entsprechen können müssen. Diese Überlegung berührt unmittelbar die aus der Komplexität der Handlungssituation resultierenden Fragen nach der Kompetenzverfügbarkeit jenseits erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände von Diplom-Pädagogen/-innen in Betrieben. Es ist vorab anzunehmen, daß eine gelingende (professionelle) Meisterung des Alltags ein erkennbares Maß an Sach- und Fachkompetenzen erfordert, welches nicht originär seitens des Erziehungswissenschaftssystems im Rahmen des Studiums vermittelt wird (oder auch wurde) und somit dem autodidaktischen Erwerb durch den/die Pädagogen/-in überlassen bleibt. - Dieser Gedanke trägt nicht bereits aufgrund der in eine ähnliche Richtung deutenden Aussagen der Studienordnung von 1989 den Keim seiner Überflüssigkeit in sich: Allein die faktische Existenz von Diplom-Pädagogen/-innen in Betrieben muß die Frage nach der Interrelation pädagogischer und eben anderer Kompetenzen aufwerfen, wenn es um die Erstellung eines Bildes einer eben pädagogischen Professionalität geht.

3.3.1.1 Die Rahmenprüfungsordnung für den Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in systemisch-kompetenzorientierter Perspektive

Die bereits zuvor in Kapitel 2 dargelegten Überlegungen zur Konzeption des Diplom-Studiengangs im Rahmen seiner curricularen Entwicklung von 1969 bis 1989 werfen Fragen bezüglich der zum jeweiligen Qualifizierungszeitpunkt allein auf der höchsten Formalisierungsebene (temporär relevante Diplom-Prüfungsordnung) nachweisbaren Qualifizierungsziele auf.

Im Rahmen unserer Untersuchung werden wir uns nicht dem (möglicherweise kaum aussichtsreichen) Versuch unterwerfen, alle Rahmenprüfungsordnungen hinsichtlich ihrer detaillierten Qualifikationsentwürfe zu analysieren. Begründen läßt sich diese Entscheidung damit, daß einerseits Rahmenprüfungsordnungen offenbar wenig Aufschluß auf die Studiengangskonzeptionen einzelner Hochschulen¹ gestatten und somit aus der summarischen Prüfung aller Rahmenordnungen kein unbedingt zutreffenderes Bild von der Qualifizierungspraxis entstehen muß. Darüber hinaus ist es der Offenheit der Rahmenordnungen geschuldet, daß individuelle Studiengangkonstruktionen durch die Studierenden offenbar durchaus geeignet sein können, in der 'Feinkonstruktion' die im umfassenderen Rahmen gesetzten Studienziele zu unterlaufen: Im Einzelfall lassen sich in der Gestaltung individueller Studienverläufe Kombinationen von Studienangeboten finden, die auch angesichts einer Diplomierung innerhalb einer bezeichnenbaren Vertiefungsrichtung eine definitive Zuordnung des Studiums

Konzeptualisierung systemischen Sinns entwickelt sich entlang der Kategorien 'Bildung' und 'Erziehung' in Abgrenzung von Befähigung und Berechtigung.

¹ Im Zuge der Darlegung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung wird sich die Polyvalenz der universitären Studienangebote in den schillernden Qualifikationsprofilen der Absolventen/-innen widerspiegeln.

selbst nahezu unmöglich macht; wir werden hierauf in der Betrachtung unseres empirischen Materials zurückkommen.

Die Sichtung von Rahmenprüfungsordnungen stellt sich damit möglicherweise als eine 'Studie am untauglichen Objekt' dar, sie soll im folgenden daher ausschließlich mit einer Orientierungsfunktion dienen und den letzten Kulminationspunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexionsleistungen bezüglich der Profilierung von Qualifikationsmustern beleuchten. In dieser Hinsicht verstehen wir die derzeit gültige Rahmenordnung von 1989¹ als (temporären) Kristallisationspunkt von Reflexionsprozessen innerhalb des Wissenschaftssystems, welcher nicht als ad-hoc-Produkt, sondern als Resultat eines zeitlich zurückliegenden Differenzierungsprozesses innerhalb der Disziplin zu verstehen ist. Es erscheint daher als legitim, diese Prüfungsordnung als Ergebnis eines Entwicklungspfades zu betrachten, der seinerseits in universitären Lehrangeboten und gestützt auf studiengangspezifische Erkenntnisse qualifizierender Hochschulen seine Realisierung in Studiengangmodellen zumindest partiell auch schon vor Inkrafttreten der neuen Rahmenordnung gefunden hat. Mindestens aber ist er eines: Spiegel der Wahrnehmungen (Beobachtungen) relevanter Umwelten (pädagogischer Praxisfelder) durch die qualifizierende Disziplin zu einem Zeitpunkt, zu dem der Disziplin zugängliche Informationen des Beschäftigungssystems vorliegen und sie diese zur systemischen Leistung der Selbstreflexion in bezug auf die Verfügbarmachung expertenschaftlicher Kompetenz für praktische Handlungsfelder heranzieht.

Die nun anzustellenden Überlegungen bereiten den nachfolgenden Schritt vor, aktuelle Studien- und Prüfungsordnungen deutscher Hochschulen bezüglich kompetenzspezifischer Indikatoren zu betrachten.

Als herausragende Zielsetzung der neuen Studiengangregelung läßt sich der „*Aufbau einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz*“ (Rahmenordnung von 1989, S. 53), erkennen, wobei sich über die von der Studienreformkommission/Rektorenkonferenz/KMK gewählte terminologische Trias ein gehaltvolles Anspruchsniveau für den Studiengang ergibt. Die explizite Forderung nach

- **Professionalität** indiziert einerseits die Qualifizierungsgüte des Studiengangs weit jenseits pädagogischer Jedermann Tätigkeit, sie verweist zugleich auch auf ein über die Normalberuflichkeit (als Verfügbarkeit eines systematischen, in seinen Einzelbestandteilen aufeinander bezogenes, im Rahmen eines geordneten Ausbildungsgangs erworbenen Kompetenzbestandes) hinausreichendes Ausmaß an kompetenter Expertenschaftlichkeit, welches in einem grundständigen, wissenschaftlichen Studiengang neunsemestriger

Dauer erworben werden soll. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die erhebliche Erweiterung zweier studienpraktischer Anteile (zweimonatiger Erstreckung während des Grundstudiums und sechsmonatiger Dauer im Rahmen des Hauptstudiums), die im Zusammenhang mit der Genese von Professionalität einen frühen Praxiskontakt der Studierenden mit späteren beruflichen Handlungsfeldern dergestalt vermitteln soll. Eine erziehungswissenschaftliche Reflexion der Praxiserlebnisse innerhalb des Wissenschaftssystems wird für unverzichtbar gehalten, so daß den späteren Professionellen Intermedialität der eigenen Professionsrolle zwischen den Rationalitäten von 'reiner' Wissenschaft und 'reiner' Praxis als wesentliche Voraussetzung für die Ermöglichung einer Professionalitätsentwicklung erkennbar wird.

- **pädagogischer** Professionalität definiert die Berufsrolle des/der Diplom-Pädagogen/-innen eindeutig als auf erziehungswissenschaftliche Berufsrollen orientiert, folgerichtig werden fremd- und nachbardisziplinäre (v.a. Psychologie/Soziologie) Studieninhalte in der Wertigkeit von zuarbeitenden Disziplinen im Rahmen des Gesamtstudiums angesiedelt. In diesem Kontext wird die disziplinäre Wahrnehmung der Relevanz fremddisziplinärer Wissensbestandteile für erfolgreiches pädagogisches Handeln an der Stelle offenkundig, wo im Rahmen der Diskussion erwarteter Ansprüche des Beschäftigungssystems (betriebliche Aus- und Weiterbildung; ebd., S. 42) deren Bedeutung zum Thema wird, gleichzeitig aber im Zuge der Zertifizierung über den Titel 'Diplom-Pädagoge' die Forderung nach grundständiger pädagogischer Qualifizierung erhoben wird.

Diese Einschätzung ist in doppelter Hinsicht aufschlußreich: Zum einen artikuliert sie in aller Klarheit die wissenschaftssystemische Reflexion hinsichtlich der Anschlußfähigkeit eigener Qualifikationsofferten an relevante Umwelten (wobei über die konsequent vollzogene Aufgabe des bisherigen Studienschwerpunktes 'Betriebliches Ausbildungswesen' ein offensichtlich nicht abnahmefähiger Qualifizierungsgang eine systemische Reflexionsleistung unterstellt werden kann, die die Inadäquanz des bisherigen Qualifizierungshandelns zum Anlaß einer radikalen Systemoperation macht). Andererseits gibt sie zu erkennen, daß über die Fokussierung von Feldern betrieblicher Aus- und Weiterbildung diese weiterhin als dem pädagogischen Sinnsystem zurechenbare Handlungsfelder gelten und einer professionellen Bearbeitung bedürfen: Das Festhalten an der bisherigen Zertifizierungs(Diplomierungs-)praxis kann u.a. als Indikator hierfür herangezogen werden.

¹ 'Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft' als Beschluß der Westdeutschen Rektorenkonferenz vom 04.07.1988 und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 25./26.01.1989.

- **Handlungskompetenz**¹ verweist auf die praxisrelevante Dimension von Qualifizierungsgang und späterem professionellem Berufshandeln gleichermaßen, indem einerseits die Praxisfelderfahrungen des/der Studierenden zum unmittelbaren Resonanzboden wissenschaftlicher Reflexion des Tun herangezogen werden, andererseits Praxiserfahrung unter wissenschaftlicher Anleitung eine reflektierte Qualität des Erfahrungsgewinns bedeutet. Dem tragen einerseits die stark an praxisnahen Studienformen orientierten Lehrangebote („Exkursionen, Hospitationen und Beobachtungen“ ... „eigenverantwortliche Berufsvollzüge außerhalb der Hochschule“ ... „Projektstudium“, ebd., S. 46) Rechnung, zum anderen wird sie im Konglomerat mit Professionalität expressis verbis auf Praxishandeln bezogen. Für den/die Studierenden/-e ergibt sich durch eine schon während des Grundstudiums im Lehrgebiet ‘Allgemeine Pädagogik’ beginnende Engführung des Studiums hin auf eine spätere Praxisfeldorientierung: Die ehemals dem Hauptstudium vorbehaltenen Studienschwerpunktbildung tritt somit bereits während der ersten Studiensemester in den Vordergrund und ist der Zielsetzung gemäß auf die spätere Praxis hin ausgerichtet. Die Relationierung zwischen wissenschaftlicher Qualifizierung und beruflich-professioneller Praxistauglichkeit wird dabei auch in der praxisfeldorientierten Wissenschaftsdefinition ersichtlich: „Das Studium der Pädagogik als handlungsorientierter Sozial- und Humanwissenschaft kann nicht nur Bemühen um Theorien und wissenschaftliche Verfahren sein, sondern muß auch zum Erwerb der Fähigkeit zu beruflichem pädagogischen Handeln führen. Eine solche Fähigkeit wird als pädagogische Handlungskompetenz bezeichnet“ (ebd., S. 52).

Ersichtlich wird, daß der disziplininterne Kommunikationsprozeß zu erheblichen Modifikationen des disziplinen-eigenen Qualifizierungsganges geführt hat. Neben die unveränderte Forderung nach ‘pädagogischer Breitenqualifizierung’ (vgl. ebd., S. 41) mit dem Ziel der Ermöglichung von Mobilität der Absolventen/-innen zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern tritt jetzt die deutliche Orientierung an spezifischen Handlungsfeldern, die den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Schul-, Sonder-, Sozial- und Erwachsenenpädagogik zugeordnet werden.

Die als ‘allgemeine pädagogische Handlungskompetenzen’ charakterisierten Kompetenzen des

- Wahrnehmens, Erkennens und Diagnostizierens,
- Kooperierens und Interagierens, sowie
- Reflektierens, Überprüfens, Evaluierens und Kritisierens, abgebildet auf die Modalitäten
- Erziehen, Beraten, Helfen,

¹ Der Begriff ‘Handlungskompetenz’ wurde in seiner semantischen und ideell-qualifikationsbedeutsamen Spezifikation im Zusammenhang mit der Diskussion der Potentialität moderner Unternehmen hinsichtlich

- Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln,
- Organisieren, Verwalten, Planen

geben zu erkennen, daß die Vielschichtigkeit des pädagogisch-professionellen Alltagshandelns seitens der Qualifizierungsverantwortlichen erkannt wurden und durch die Aufnahme auch nicht klassisch 'pädagogischer' Handlungsmodalitäten eine Anschlußfähigkeit der aufgebauten Kompetenzstrukturen an externe Umwelten angestrebt wird. Dies äußert sich vor allem da, wo deren „Ausweitung durch die Beschäftigung mit studienrichtungsspezifischen Handlungskompetenzen“ (ebd., S. 60) zum Programm erhoben wird.

Für unsere weiteren Überlegungen stellen sich folgende Aspekte in bezug auf die Rahmenordnung von 1989 als relevant dar:

- Die Rahmenordnung hält an einem grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengang fest; hieraus läßt sich - bezogen auf die Disziplin - sowohl eine Bedarfsfeststellung an grundständiger, pädagogisch-professioneller Kompetenz ersehen, zum anderen läßt die Praxisfeldorientierung des Studiengangs vermuten, daß wahrgenommene Umweltsignale die ehemalige Absicht der 'induktiven Berufsfelderschließung' zugunsten einer mittlerweile als Handlungsfelder erkannten Arbeitsmarktstruktur konstruktiv aufgelöst haben.
- Der Diplom-Studiengang wird eindeutig von den übrigen erziehungswissenschaftlichen Qualifizierungsgängen (Lehramt-, Magister- und Diplom-Handelslehrerstudiengänge) abgekoppelt; mit der Diplom-Zertifizierung wird weiterhin im Standardfall keine Fakultas für ein Unterrichtsfach erteilt.
- Es fanden offensichtlich Kommunikationsprozesse innerhalb des Sozialsystems Erziehungswissenschaft statt, die veränderte Umweltwahrnehmungen zum Anlaß einer Respezifikation der eigenen Leistung hervorrief (Veränderung des Studiengangprofils).
- Der Studiengang wird unter Beibehaltung wissenschaftlicher Anforderungen hart praxisorientiert strukturiert; neben die Vermittlung der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und Reflektierens tritt über die Praxisreflexion bereits während des Studiums (mit der Empfehlung einer späteren, berufstätigkeitsbegleitenden Supervision durch die betreuende Disziplin) die Vermittlung praxisrelevanter Kompetenzen, die sich in der Auseinandersetzung mit den Grenzen der Handlungsfelder personal inventarisieren lassen müssen.

- Das weiter oben systemisch begründete Moment der Mediatisierung pädagogischer Intentionalität (pädagogisch-systemischer Sinnkonstituenten) über fremddisziplinäre Wissensanteile erfährt ausdrückliche Berücksichtigung. Die Rahmenordnung läßt darauf rückschließen, daß ihre Urheber sich der Überlegung gewidmet haben, pädagogische Handlungen in Handlungsfeldern als an fachspezifische (damit ggf. fremddisziplinäre) Kompetenzbestände gekoppelt zu betrachten; in dieser Hinsicht wird der Studiengang geöffnet für handlungsfeldspezifische Fachinhalte¹.
- Mit der Aufgabe des Studienschwerpunktes 'Betriebliches Ausbildungswesen' scheint ein Rückzug von Berufs-, Betriebs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen in ihrer Verantwortlichkeitserklärung für den Diplom-Studiengang verbunden zu sein. Die erkennbare Vermeidung einer Neukonzipierung eines eigenständigen Studienschwerpunkts durch diese Teildisziplinen bei gleichzeitiger Verlagerung der Qualifizierungsfunktion von Diplom-Pädagogen/-innen für betriebliche Handlungsfelder in den Betreuungsbereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung läßt bei näherer Betrachtung der Rahmenordnung (ebd., S. 66 ff.) erkennen, daß hiermit möglicherweise kein adäquater Ersatz (keine äquivalente Leistung) geschaffen werden konnte: Die qualifikatorische Zielrichtung der Teildisziplin Erwachsenenbildung scheint - ihrer Tradition treu - weniger Unternehmen als potentielle Beschäftigungsfelder ihrer Absolventen zu fokussieren, so daß die auf betriebliche Leistungskontexte rückschlußfähigen Studiengangbeschreibungen in der Summe der Einzelaussagen ein marginalisiertes Dasein fristen.

Es wird der empirischen Prüfung überlassen bleiben festzustellen, in welchem Maße und in welcher Form Absolventen/-innen des Diplom-Studiengangs den von ihnen durchlaufenen Qualifizierungsgang hinsichtlich welcher Faktoren als Vorbereitung auf eine professionelle Berufsausübung innerhalb betrieblicher Umwelten erlebt haben und in ihrem Alltagshandeln von ihnen zu erbringende Leistungen auf erziehungswissenschaftlich-pädagogische Sinndimensionen zurückzuführen vermögen. Die Rahmenordnung allein kann hierauf keine prognosefähige Grundlage bilden, die Ursachen hierfür sind vielfältig:

- Das Inkrafttreten der Rahmenordnung im Jahr 1989 läßt zum von uns gewählten Erhebungszeitraum (1994-1996) nur wenige Absolventen als Berufstätige in betrieblichen Kontexten erwarten, deren Studium nach den Regelungen dieser Rahmenordnung verlaufen ist (letzteres erklärt sich aus der Inkubationszeit der 'Umsetzung' der Rahmenordnung

¹ Diese Überlegung bleibt allerdings in der Rahmenordnung selbst weitestgehend unspezifisch (positiv formuliert: offen für situativ relevante Anschlüsse). Genauere Aussagen hierzu finden sich erst in den Präzisierungen zu einzelnen Vertiefungsrichtungen, so z.B. der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, welche die Integration von „fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen“ (ebd., S. 67) ausdrücklich für Berufsrollen in der beruflichen Weiterbildung ('Weiterbildungslehrer') einfordert.

in hochschulische Studien- und Prüfungsordnungen sowie den neunsemestrigen - incl. Praktikumsphasen insgesamt zehensemestrigen - Studienzeitraum).

- Der nachvollziehbare Allgemeinheitsgrad der Rahmenordnung gestattet keine zwingende Ableitung spezifischer Studieninhalte und -formen; insofern gilt es, ihren Charakter als Rahmen-Ordnung adäquat zu erfassen.
- Hochschulspezifische Studien- und Prüfungsordnungen sind nur in begrenztem Maß als unmittelbare Desiderate der Rahmenordnung vorstellbar. Hochschulspezifische Traditionen, Lehr- und Forschungskapazitäten sowie regionale Besonderheiten lassen sich als intermediäre Einflußgrößen denken (und: beobachten), die auf die jeweils spezifische Studiengangstrukturierung nicht ohne Einfluß bleiben können.

Wie zu zeigen sein wird, bleiben und blieben darüber hinaus die 'Konjunkturen' der Erziehungswissenschaft (vgl. Kapitel 2) im Systembildungsprozeß der Disziplin nicht ohne Einfluß auf die subjektive Studiererfahrung der Absolventen (und damit möglicherweise auch auf die Genese pädagogischer Professionalität). - Wie dem auch sei: Zur Gewinnung eines Orientierungsrahmens im Vorfeld einer empirischen Untersuchung verdient die Betrachtung von Rahmen- und Prüfungsordnungen ihren Platz. Bevor wir daher in die Darstellung und Diskussion der Felduntersuchung eintreten, werden wir uns verfügbare Studien- und Prüfungsordnungen hinsichtlich des ihnen entnehmbaren Potentials bezüglich der intendierten Erzeugung professioneller pädagogischer Handlungskompetenz betrachten.

3.3.1.2 Qualifizierungsmodelle für den Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in der Hochschulpraxis

Im Zuge der zunehmend enger geführten Präzisierung unseres Erkenntnisinteresses bezüglich der Ermittlung pädagogischer Professionalitätsindikatoren im Berufshandeln von Diplom-Pädagogen/-innen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern ergab sich früh die Überlegung, die neben der über die Rahmenordnung allgemein gesetzten Studienziele (als grundsätzliche Leistungsbestimmung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin in bezug auf die Zuständigkeitserklärung für bestimmte Sinnggebiete) in Relation zu universitären Lehrangeboten zu setzen. Versucht werden sollte hiermit, einen dem Qualifizierungssystem selbst 'näheren' Bezug zu ausgewiesenen Studienzielen zu erhalten, als dies über die Rahmenordnung möglich sein kann.

Auch in diesem Schritt waren Selbstbeschränkungen für die Forscher sowohl aus forschungspraktischer Notwendigkeit (Relationierung von Forschungszweck und -mitteln) sowie aus Rahmenbegrenzungen notwendig:

- Die Analyse aller an deutschen Hochschulen existenten Studien- und Prüfungsordnungen hätte methodologisch und praktisch unübersehbare Konsequenzen gezeitigt¹: Die bereits erwähnte Polyvalenz universitärer Lehrangebote in bezug auf den Diplom-Studiengang hinsichtlich der Zuordnungsfähigkeit bestimmter Studienschwerpunkte zu bestimmten Studieninhalten hätte auf den Abweg eines in der Praxis kaum durchhaltbaren Quantifizierens von Lehr-/Lerninhalten geführt.
- Die enge curriculare Verzahnung berufs- und betriebspädagogischer Lehrangebote mit explizit dem seit 1989 gemäß Rahmenordnung 'zuständigen' Vertiefungsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung hätte dazu führen müssen, sämtliche existenten, z.T. noch in der Begründungsphase befindlichen Studienordnungen letztlich aller deutschen Studiengangmodelle aller Vertiefungsrichtungen einer Prüfung zu unterwerfen.
- Dem entspricht das in der Empirie nachweisbare Studierverhalten der Absolventen: Wie bereits angedeutet werden konnte, lassen sich die Individualstudiengangkonstruktionen derjenigen Absolventen, die Zugang zu betrieblichen Handlungsfeldern gefunden haben, nur in einer sehr idealisierenden Weise tatsächlich eindeutigen Referenzteildisziplinen der Erziehungswissenschaft zuordnen; eine Eingrenzung bzw. Reformulierung referentieller Teildisziplinen über die anhand der Diplomzertifizierung nachvollziehbaren Studienschwerpunkte erschien uns als wenig erfolversprechend.
- Seit 1989 haben vielfach Neuregelungen an deutschen Hochschulen² eine Suspension bzw. Reformulierung bisheriger Studiengangmodelle bewirkt. Für den überwiegenden Teil der von uns zu untersuchenden Absolventen ergibt sich daher das Faktum, nach Studienordnungen studiert zu haben, die zum Zeitpunkt unserer Erhebung nicht länger gültig bzw. nicht mehr verfügbar sind.
- Auch für Studienordnungen (analog der Rahmenordnung) gilt, daß sie zunächst als formale Zielbestimmungen im Rahmen eines Qualifizierungs- und Zertifizierungsprozesses zu sehen sind. Im Einzelfall ist nicht auszuschließen, daß neben die Möglichkeit studentischer Individualkonstruktionen des persönlichen Qualifizierungsweges auch hochschulspezifische Besonderheiten (Veränderung z.B. in den Lehrkapazitäten) eine Entfernung von diesem formalen Zielmodell bedingen.

¹ Eine grundsätzliche empirische Untersuchung zu Studienangeboten und Verbleib von Diplom-Pädagogen/-innen v.a. des berufs- und betriebspädagogischen Schwerpunktfeldes jüngerer Datums ist uns nicht bekannt. Quantifizierende Erfassungen richten sich entweder überwiegend auf sozial- bzw. erwachsenenbildnerische Studienschwerpunkte, oder sie fokussieren regional stark eingegrenzte Untersuchungsfelder (vgl. hierzu ALTRICHTER 1979; BADER 1987; BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER DIPLOM-PÄDAGOGEN 1988; BUSCH/HOMMERICH 1981).

² Ursächlich begründet durch das Inkrafttreten der neuen Rahmenordnung. Hinzu kommt die Ausweitung des universitären Lehrangebots auf Hochschulen der Neuen Länder im Zuge der deutschen Wiedervereinigung.

Diesen Überlegungen Rechnung tragend, begrenzen wir unsere Fragestellung nach universitären Qualifizierungsmodellen für Diplom-Pädagogen/-innen dahingehend, daß wir

1. ausschließlich zum Erhebungszeitpunkt aktuell gültige Studien- und Prüfungsordnungen heranziehen,
2. ausschließlich Studienangebote heranziehen, die eine Studiengangspezifizierung über berufs- und betriebspädagogische Schwerpunktsetzungen gestatten.
3. dazu unsere Fragestellung exklusiv an berufs-, betriebs- bzw. wirtschaftspädagogische Lehr- und Forschungsinstitutionen herantragen, da wir uns in bezug auf die teildisziplinäre Gegenstandsbildung hier am ehesten eine Fokussierung späterer Betriebshandlungsfelder der Absolventen durch die Qualifizierungsinstitution erhoffen (die von uns gewählte Auswahl um Unterstützung gebetener Institute/Lehrstühle richtet sich daher nach der formalen Deklaration der Einrichtung gem. 'Handbuch Erziehungswissenschaft 1994/95' (vgl. DGfE 1994).
4. keine repräsentative Auswahl hochschulischer Qualifizierungsangebote anstreben, sondern ausschließlich nach Referenzgrößen für eine in der späteren Felduntersuchung verwendungsfähige Fragenpräzisierung suchen.

Im Zuge unserer Befragung wurden insgesamt 38 einschlägige hochschulische Einrichtungen (innerhalb des gesamten Bundesgebiets) schriftlich kontaktiert und um Aussagen zu Studiengangkonzeption, -inhalten, -zielen und Studierendenzahlentwicklungen und -verbleib gebeten (der für die Befragung verwendete Fragebogen befindet sich als Anlage 1 dieser Arbeit beigefügt). Der Fragebogen wurde von erfreulicherweise 21 der kontaktierten 38 Institute/Lehrstühle beantwortet rückübersandt, wobei sich in 11 Befragungsfällen herausstellte, daß ein grundständiger Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft mit berufs- bzw. betriebspädagogischer Vertiefung von den befragten Einrichtungen nicht betreut wird. Hierbei ist festzuhalten, daß der eigenständige Studienvertiefungsschwerpunkt 'Berufspädagogik' bzw. 'Betriebliches Bildungswesen' lediglich an 10 von insgesamt 50 bundesdeutschen, den erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengang anbietenden Hochschulen für die Studierenden wählbar ist (vgl. Blätter zur Berufskunde 1994).

Für die übrigen Hochschulen läßt sich feststellen, daß eine Orientierung der Studiengangmodelle in berufs- und betriebspädagogischen Studiengängen nicht zwingend den Konstruktionsprinzipien der o.a. Rahmenordnung folgt, vielmehr die Grundständigkeit des Studiengangs zugunsten einer Integration fremdfachwissenschaftlicher Inhalte aufgegeben wird und eine Zurechenbarkeit des Studiengangs zum erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengang erschwert ermittelbar wird. Curricular-inhaltliche wie semantische Unschärfen bedingen hier auf den ersten Blick Unklarheiten in der Zuordnungsfähigkeit von Zertifizierungen (so

expliziert beispielsweise die Rahmenordnung die Titeluordnung 'Diplom-Pädagoge' - resp. 'Diplom-Pädagogin' -, während die auf hiervon curricular differierenden Studienordnungen einzelner Hochschulen mit Titelvergaben wie 'Diplom-Berufspädagoge' bzw. 'Diplom-Berufspädagogin' operieren).

Im einzelnen scheinen sich weitgehend folgende Strukturbildungsprinzipien für Diplom-Studiengänge berufs- und betriebswirtschaftlicher Zurechenbarkeit neben der Magisterstudienform herausgebildet zu haben:

- **Aufbau- bzw. Zusatzstudiengänge** (z.B. Technische Universität Dresden), die eine Sonderdiplomzertifizierung ('Diplomberufspädagoge') für Lehramtstudenten mit bestandenem I. Staatsexamen und anschließendem Additamentum spezieller Lehrangebote vorsehen.
- **Aufbaustudiengänge** für diplomierte Absolventen technisch-naturwissenschaftlicher bzw. wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten (z.B. Technische Universität Chemnitz-Zwickau), welche in zeitlich gestraffter Form (4-semesteriges Aufbaustudium) zum Erwerb des Titels 'Diplomberufspädagoge' führen.
- **Hauptstudiengänge** Diplom-Berufspädagogik (Technische Universität Berlin), die sich an Absolventen von technisch-naturwissenschaftlichen Fachhochschulen bzw. vordiplomierete Ingenieursstudenten wissenschaftlicher Lehreinrichtungen richten und im Rahmen eines fünfsemestrigen Studiengangs über die curriculare Verzahnung von Allgemeiner Erziehungswissenschaft, Berufspädagogik, Fachwissenschaft/Fachdidaktik und Organisation/Personalwesen/Arbeitswissenschaften explizit auf Tätigkeiten in der beruflichen Erstauss- und Weiterbildung innerhalb von Betrieben vorbereiten sollen.
- **Spezialstudiengänge mit der Option formaler Doppelqualifizierung** (z.B. Gesamthochschule Kassel) die über die Qualifizierung zum 'Diplom-Berufspädagogen' in struktureller Nähe zum Studiengang 'Diplom-Handelslehrer' die Integration der dem Dualen System angelehnten Fachrichtungen Metalltechnik oder Elektrotechnik als Vorbereitung auf entweder die 1. Staatsprüfung für Lehrämter oder aber eine betriebliche Tätigkeit dienen sollen und sich über die Zielgruppe 'Normalabiturienten' definieren.
- **Hauptstudiengänge im Sinne der Rahmenordnung** mit berufs- bzw. betriebspädagogischer Studienvertiefungsrichtung ohne formale Anforderungen fremdwissenschaftlicher Vorqualifizierung (Normalabitur als Eingangsvoraussetzung). In insgesamt fünf Fällen ordneten Hochschulen das von ihnen angebotene Studiengangskonzept dem grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengang zu (Bergische Universität -GH- Wuppertal, Justus-Liebig-Universität Gießen, Pädagogische Hochschule Erfurt, Universi-

tät der Bundeswehr Hamburg und Universität Koblenz-Landau). Das Lehrangebot dieser Hochschulen weist - neben anderen - definitiv berufs- und betriebspädagogische Studienschwerpunkte auf, in allen Fällen wird am Ende des Studiums der Titel 'Diplom-Pädagoge' bzw. 'Diplom-Pädagogin' verliehen. Die Etikettierung der Studienvertiefungsrichtungen geschieht hierbei unterschiedlich: In 2 Fällen wird der Studienschwerpunkt als 'Betriebspädagogik' deklariert (Erfurt und Koblenz-Landau), einmal als 'Berufspädagogik' (Wuppertal), einmal in der Hybridbezeichnung 'Berufs- und Betriebspädagogik' (Bundeswehruniversität Hamburg), in einem Fall wird an der älteren, gemäß Rahmenordnung aufgegebenen Bezeichnung 'Betriebliches Ausbildungswesen' (Gießen) festgehalten.

Die erste hierbei zu treffende Feststellung bezüglich der Homogenität der Studiengangprofile wirft die Erkenntnis auf, daß von einer einheitlichen Qualifizierungspraxis für Diplom-Pädagogen an deutschen Hochschulen nicht ausgegangen werden kann. Die terminologische Differenzierung in Diplom-Pädagogen (analog der rahmenordnungsspezifischen Definition) und Diplom-Berufspädagogen anderer Qualifizierungsmuster stiftet eher Verwirrung als daß sie Klarheit über eine bestimmte Berufsgruppe bringt. Als gemeinsamer Nenner aller Studiengangmodelle läßt sich dennoch auf der eingeschränkten Basis unserer Befragung feststellen, daß - unabhängig vom jeweiligen Studiengangmodell - seitens der qualifizierenden Institutionen

- die Pädagogisierung betrieblicher Handlungsfelder als notwendig gesehen wird (dies wird vor allem ersichtlich in den Studiengangskonzepten, die sich an fremdwissenschaftlich vorqualifizierte Studierende/Absolventen richten¹),
- die Qualifizierung der Absolventen sich in hohem Maß an Forderungen der 'Praxisfähigkeit' im Handlungsfeld orientiert,
- eine relativ zeitstabile Entwicklung der Studierendenzahlen beobachtet wird², wobei trendhaft eine zunehmende Berufsorientierung der Studierenden auf Felder beruflich-betrieblicher Bildungsarbeit erkennbar zu sein scheint,
- sich in allen beobachteten Fällen eine Verbindung von pädagogischer Qualifizierung (über den Lehrangebotskanon in Allgemeiner Erziehungswissenschaft, Berufs-/Betriebspäd-

¹ Wir sehen nicht zuletzt in solchen Studiengangmodellen einen relevanten Hinweis auf Bedarfsartikulationen seitens der Erziehungswissenschaft externer Umwelten, der zu dem Schluß berechtigt, hier eine klare Leistungsanforderung an die Erziehungswissenschaft selbst zu finden. An späterer Stelle werden wir die Bedürftigkeit technischer und ökonomischer Umwelten an erziehungswissenschaftlicher Problemlösungskompetenz zum Anlaß nehmen, eine neue Positionsbestimmung betrieblicher Pädagogenhandlungen vorzunehmen: Wir werden sie verstehen als systemische Leistung, ohne deren Erbringung andere Systeme in ihrer Operationsfreiheit erhebliche und im Sinne autonomer Systeme inakzeptable Handlungseinschränkungen hinzunehmen haben.

² Hier lassen sich nur sehr begrenzt haltbare Aussagen zu Studierenden aus den Neuen Ländern treffen. Einerseits liegen offenbar noch keine relevanten Daten zu aktuellen Studierendenzahlen mit trendaussagefähiger Grundlage vor, andererseits befinden sich die in den NL angesiedelten Hochschulen z.T. noch in der Begründungsphase und verfügen daher noch über wenig empirisch nutzbares Datenmaterial.

agogik, Methoden/Methodologie wissenschaftlichen Arbeitens usw.) in Verbindung mit fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Kompetenzaneignung nachweisen läßt,

- nahezu unisono neben die Lehrangebote der klassischen beteiligten Disziplinen (Psychologie/Soziologie) solche in
 - Berufsbildungsrecht
 - Arbeitsrecht/Betriebswirtschaftslehre
 - und den Desideraten der BWL: Planung/Controlling
 finden lassen.

Von besonderer Bedeutung scheint uns das Moment der fremdwissenschaftlichen/fachlichen Qualifizierung bezüglich der Praxistauglichkeit der Absolventen/-innen aus der Sicht der qualifizierenden Hochschulen zu sein: Wo, wie im Bereich der Zusatz- und Aufbaustudiengänge der Bedeutungsgehalt dieser Inhalte auf der Hand zu liegen scheint, so ist dies innerhalb der grundständigen Studiengänge nicht unmittelbar erkennbar. Und dennoch: Wenn gleich uns seitens der befragten Hochschulen kein empirisches Datenmaterial zur Arbeitsmarktvermittelbarkeit der Absolventen/-innen nach Studienende zur Verfügung gestellt werden konnte, so ist doch als auffällig einzuschätzen, daß in immerhin drei der Fälle die eher rudimentär gelingende Vermittelbarkeit in Handlungsfelder der beruflich-betrieblichen Bildungsarbeit seitens der Dozenten aufgrund der Tatsache skeptisch eingeschätzt wird, daß betrieblicherseits nachgefragte Fachkompetenzen im Rahmen des Studiums eine zu nachgeordnete Vermittlung erfahren und seitens dieser Hochschulen Überlegungen laufen, Studiengangregelungen angemessen - das heißt: unter Integration fremdwissenschaftlicher Qualifizierungsmomente - zu modifizieren.

Eine detaillierte Analyse einzelner vorliegender Studien- bzw. Prüfungsordnungen kommt zu dem Ergebnis, daß, unabhängig von der Studiengangstruktur, studienbegleitende Praktika offenbar mit sehr heterogener Wertzumessung versehen werden: In keinem der analysefähigen Fälle wird die seitens der Rahmenordnung für die Genese professioneller pädagogischer Handlungskompetenz als zwingend erachtete Extension der Praktikumsphasen (Grundstudium: zweimonatig, Hauptstudium: sechsmonatig) erreicht, eher wird diese erheblich unterschritten. Während eine solche Studienpraxis im Rahmen der Zusatz- und Aufbaustudiengänge noch unter pragmatischen bzw. Plausibilitätskriterien angesichts der denkbaren vorherigen Praxisphasen der Studierenden einzuleuchten vermag¹, so muß sie doch in bezug auf die grundständigen Studiengänge eher skeptisch beurteilt werden. Das herausragende Forderungsmoment der Rahmenordnung nach 'professioneller pädagogischer

¹ Unbedenklich ist sie auch hier nicht: Die Rahmenordnung intendiert über die Praktikumsphasen eine Reflexionsmöglichkeit praktischer Handlungen und Erlebnisse unter erziehungswissenschaftlicher Fragestellung und nimmt geht somit klar auf Distanz zu bloßem 'Praxiserleben' in Handlungsfeldern.

Handlungskompetenz' als im Kontakt von Wissenschaft und Handlungsfeld zu erwerbendes Kompetenzkonglomerat läßt sich so in den Studienordnungen aus der Praktikumsregelung nicht ableiten, wie sich überhaupt nachzeichnen läßt: Die uns vorliegenden Studien- und Prüfungsordnungen verzichten formaldefinitiv gänzlich auf die Forderung nach Professionalität als ausgewiesenem Qualifizierungsziel!

Auf der Ebene der Studienordnungen erfährt der Professionalitätsbegriff eine Substitution durch Zielformulierungen wie beispielsweise „...für die Berufspraxis notwendige gründliche Fachkenntnisse (...) Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse anzuwenden...“¹ oder (sinngemäß) „...der Kandidat/die Kandidatin soll über die Diplom-Hauptprüfung nachweisen, ob er/sie auf berufliche Tätigkeiten unter Berücksichtigung der Veränderungen in der Berufswelt vorbereitet ist und er/sie die dafür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden so beherrscht, daß er/sie zu wissenschaftlicher Arbeit, zu kritischem Denken und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt ist“². An dieser Stelle verdient noch einmal daran erinnert zu werden, daß die von uns betrachteten Studienregelungen keine lineare Ableitung von Qualifizierungsmomenten aus Formal- und Legaldefinitionen bedingen können. Insofern soll an dieser Stelle keinerlei ungerechtfertigte Unterstellung bezüglich Qualität und Professionalitätsförderlichkeit universitärer Lehrangebote in ihrer formalsten Betrachtung erfolgen. Ebenso darf in diesem Zusammenhang die Problematik der praxisorientierten Zielbeschreibung der Rahmenordnung selbst nicht übersehen werden: Wenn, wie es diese selbst unterstellt, Professionalität offensichtlich als prozessuales Geschehen zu vermuten ist, welches sich entlang der Entwicklungslinie des reflektierten Praxiskontaktes (und vice versa) kontinuierlich zu gestalten hat, muß die Frage nach der prinzipiellen Finalität der genetischen Bedingungen von hochschulisch qualifizierter Professionalität gestellt werden können: Es steht sehr zu vermuten, daß 'Professionalität' als Handlungspersonalität keine abrupte Endformulierung zum Studienende findet, sondern vielmehr im Rahmen eines evolutionären Prozesses ihre im Studium begonnene Fortsetzung, Steigerung (vielleicht auch: Konturierung) erhält - eine Vermutung, die durch unsere Feldstudienresultate durchaus Berechtigung besitzt.

So gesehen, darf das nachweisbare Fehlen explizit auf Professionalität verweisender Studienziele in den uns vorliegenden Studiengangregelungen nicht überbewertet werden; als beachtungsrelevanter und in bezug auf die pädagogische Professionalitätsbegründung diskussionswürdiger erscheint uns die Relationierung von Fremd- und Erziehungswissenschaftanteilen innerhalb der Studiengänge.

¹ Vgl. §1, Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Erfurt vom 22.04.1992.

² Vgl. § 1, Studienordnung für den Diplomstudiengang „Berufspädagogik“ (Hauptstudium) am Fachbereich „Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin“ vom 18.11.1988.

Wie bereits angedeutet wurde, lassen die Aussagen der befragten Universitäten/Hochschulen erkennen, daß hinsichtlich

1. der Arbeitsmarktvermittelbarkeit, und
2. bezüglich der Praxisfeldtauglichkeit (Handlungsfelder nach Studienende)

Zusammenhänge gesehen und in Form von entsprechenden Studiengangregelungen realisiert werden (wo, wie z.B. an der Universität Koblenz-Landau, entsprechende fremddisziplinäre Studienanteile nur rudimentären Eingang in die Studienordnungen finden, werden seitens des universitären Lehrkörpers die Arbeitsmarktchancen sowie die faktisch nachweisbaren Praxiskompetenzen der Absolventen/-innen als eher problematisch gesehen).

An früherer Stelle wurde die Polymorphinität unterschiedlicher Qualifizierungsmuster hingewiesen; unter Überlegungen in Anlehnung an klassisch-berufssoziologische Erkenntnisse bezüglich der Profession als 'closed shop' im Sinne einer nicht allein über Sinndimensionen, sondern auch über Abgrenzbarkeit als Berufsgruppe mit der solidarisierungsfähigen Arbeitsmarktpräsenz als identifizierbare Gruppe auftretenden Bewußtheit über gemeinsame Arbeitsmarktcharakteristika der Gruppenmitglieder läßt sich aus den unterschiedlichen Studiengangmodellen ein höchst heterogenes Arbeitsmarktbeußtsein der Absolventen/-innen ableiten. Dies bedeutet zunächst nichts anderes, als daß der erziehungswissenschaftlich zusatzqualifizierte Ingenieur oder Ökonom (vermutlich/erwartbar) ein anderes berufliches Selbstbild von sich entwerfen wird als der/die fremdwissenschaftlich 'mitqualifizierte' Diplom-Pädagoge/-in ; nicht allein, weil der formal zertifizierte Abschluß eines naturwissenschaftlich-technischen Studiengangs neben der Aufnahmemöglichkeit einer betriebspädagogischen Aufgabe zugleich die Option einer Beschäftigung in originär Ingenieurqualifikationen voraussetzenden Feldern gestattet, sondern eben auch, weil wesentliche berufsqualifizierende und damit: beruflich sozialisierende Prozesse im Vorfeld eines zeitlich straff gerafften erziehungswissenschaftlichen Studiums verlaufen sind.

Dieser Problematik begegnet das Beschäftigungssystem mit seiner ihm inhärenten Logik: Die Binnendifferenzierung der differenten Qualifizierungsmuster reproduziert sich mit großer Wahrscheinlichkeit am Arbeitsmarkt in Form einer partiellen Entwertung formaler Bildungstitel aufgrund der ihnen fehlenden Signalwirkung hinsichtlich der ihnen innewohnenden Detailkompetenzen (vgl. hierzu auch KELL 1995) und unterminieren so die mit Bildungstiteln (neben der Qualifizierungsdokumentation) immer auch beabsichtigte Lizenzierung des Zugangs zu Anspruchsfeldern über Zertifikate. - Der Hinweis auf diese Problematik mag an dieser Stelle genügen, um die Grathaftigkeit der Relationierung fremd- und erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte anzudeuten. Sie verweist auf unsere Ausgangsüberlegung, daß, wenn von pädagogischer Professionalität (genauer: dem Sinnsystem Pädagogik zure-

chenbare Operationen) innerhalb der betrieblichen Umwelten nur dann gesprochen werden soll, wenn diese Operationen eine eindeutige Zuordnung zu eben diesem Sinnsystem gestatten - diese Problemstellung äußert sich in ihrer Paradoxie genau da, wo identische Handlungen innerhalb desselben Kontextes seitens des erziehungswissenschaftlich zusatzqualifizierten Betriebswirtes und des betriebswirtschaftlich zusatzqualifizierten Pädagogen als ggf. von solchen Referenzen gekennzeichnete Leistungen nachweisbar werden, die in dem einen Fall als Operation des ökonomischen Systems, im anderen als die des pädagogischen gesehen werden können und - paradox - in ihrem Effekt möglicherweise gleiche Konsequenzen zeitigen.

Fragestellungen dieser Art hypothetisch nachzugehen, erscheint an dieser Stelle als wenig aussichtsreich. Festzuhalten lohnt an dieser Stelle bezüglich der an die Empirie zu stellenden Fragen an folgenden Überlegungen:

- Wenn es zutreffen könnte, daß fremdwissenschaftliche (nicht-erziehungswissenschaftliche) Kompetenzbestände sowohl grundsätzlich für die Arbeitsmarktvermittelbarkeit, darüber hinaus für die erfolgreiche Praxisfähigkeit der Studiengangabsolventen nicht ohne Bedeutung sind, ist sowohl die Frage nach Art und Umfang dieser Fremdkompetenzen zu stellen, und
- deren Relation zu pädagogischen Handlungskompetenzen zu ermitteln, genauer: Form und Umfang des interaktiven Verweises unterschiedlichen Rationalitäten unterworfenen Kompetenzen sind zu ermitteln. Dies berührt unmittelbar
- die Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis der Berufsrollenträger (u.a. hinsichtlich der handlungsbegrenzenden ethischen Limiten des Handelns; vgl. GOODE 1972) bezüglich der Wahrnehmung der eigenen Leistung für relevante Umwelten und damit
- die grundsätzliche Potentialität zur pädagogischen Systembildung innerhalb der betrieblichen Umwelten. Weiterhin ist
- die Frage nach der Genese von Handlungskompetenz da gestellt, wo - wie zu erwarten ist - die Mehrzahl der zu befragenden Berufsbiographien nach Studiengangkonzeptionen begründet wurde, die keine bzw. nur randständige Integrationen fremdwissenschaftlich-fachlicher Inhalte erfahren haben spricht: die Frage nach Erwerbsform, Art und Umfang der außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Qualifizierungssystems erfahrenen Kompetenzen und deren Relevanz für (professionelles) Alltagshandeln.
- Darüber hinaus wird das Erkenntnisinteresse darauf zu richten sein zu ermitteln, inwieweit sich Diplom-Pädagogen/-innen innerhalb zumindest affiner Handlungsfelder sich als

Gruppe mit annähernd gleichen Berufsrollencharakteristika erkennen. Die oben ausgeführten Überlegungen bezüglich der denkbaren Heterogenität der Selbstwahrnehmung auf der Grundlage differenter Qualifizierungsmuster zwischen unterschiedlichen Studiengangmodellen lassen zumindest a priori einen Ausschluß differierender beruflicher Selbstkonzepte auch für Absolventen/-innen des grundständigen Diplom-Studiengangs in Abhängigkeit von sonstigen (beruflichen) Qualifizierungsprozessen nicht zu; insofern ist eine unserer an das Feld heranzutragenden Vorannahmen dahingehend zu sehen, daß wir in bezug auf unsere handelnden Akteure eine hinsichtlich Qualifikationsbestand und beruflichem Selbstverständnis höchst heterogen strukturierte Gruppe vorfinden werden.

3.3.2 Pädagogische Profession als handlungssystemisches Integrationsmedium

Die bis hierher angestellten Überlegungen zur pädagogischen Professionalität innerhalb beruflich-betrieblicher Handlungsfelder legt - gerade unter Berücksichtigung neuerer Studienordnungen - den Schluß nahe, daß pädagogisches Handeln als sinnsystemisches Handeln seine schon früher thematisierte Anschlußfähigkeit zu sonstigen betrieblichen Sinnsystemen besitzen muß, wenn sie als Sinnsystem (und damit: als Leistungslieferant) von Bestand sein will. Dies gestattet, eine Verdichtung relevanter Vorannahmen bezüglich pädagogischer Professionalität innerhalb des Sozialsystems Betrieb aufzustellen:

- **Struktur pädagogischer Professionalität in Unternehmen**

- Pädagogische Professionalität innerhalb von Betrieben ist als handlungsorientierte zu vermuten. Hiermit ist gemeint, daß sie sich in beobachtbaren bzw. schilderbaren Tätigkeiten (Operationen) äußert, die sich temporal verhalten sprich: auf spezifische Situationen unter zeitlicher Limitierung der Handlungserstreckung beziehen.
- Als systemische Funktion innerhalb des Gesamtkorpus des Unternehmens fallen ihr spezifische Aufgaben zu, die nur bedingt als unmittelbar von außen angeregte Leistungsanforderungen (im Sinne expliziter Beauftragung), vielmehr als autonome Leistungserbringungsabsicht (Zuständigkeitserklärung) vorstellbar ist. Als autonome systemische Operationen werden damit diejenigen Operationen identifizierbar, die sich jenseits unmittelbarer Auftragserteilungen durch fremdsystemische (Super-) Strukturen initiieren und erstrecken.
- Professionalität wird weiterhin vorangenommen als besondere, von allgemeinberuflichen, damit insbesondere von Jedermannkompetenzen abgrenzbare Bün-

delung von Kompetenzen, die sich in ihrer Begründung auf die Verfügbarkeit erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände abstützt.

- Die Struktur dieser Wissenbestände ist nicht deduzierbarer bzw. rezeptologischer Natur, sondern bedarf der professionellen Balance zwischen alltäglichen Handlungsrahmenbedingungen (Alltagszwängen) und wissenschaftlich begründeter Reflexion (vgl. KORING 1989, S. 71).
- Die vorab dargestellte, denkbare Verschiedenheit der Unternehmenstypik legt die Vorannahme eines nicht stratifizierbaren Modells pädagogischer Professionalität nahe: Sie ist immer erziehungswissenschaftlich-sinnbegründete Professionalität, wenn sie als pädagogische Professionalität angesehen werden soll; in ihrer Erscheinung hingegen wird sie sich nicht als linear meßbare Größe, sondern kontextuell sprich: in der Relation ihrer Beziehung zu für sie relevanten Umwelten darstellen.
- Pädagogische Professionalität wird sich einer Ermittlungsform als zugänglich erweisen können müssen, die deren Umweltbeziehungen zu erfassen versucht. Das bedeutet, daß sowohl ihre Abgrenzungen als eigenständiges System der Beobachtung zugänglich sein sollten, gleichzeitig aber auch, daß an den Schnittstellen zu Umweltsystemen Austausch-, besser: Anregungsprozesse verlaufen, die der Beobachtung zugänglich sein sollten.
- **Kompetenzen professioneller pädagogischer Akteure**
 - Der nur bedingt für Handlungen deduktionsfähige Charakter der erziehungswissenschaftlichen Wissenbestände als handlungsrelevanter Expertenwissenbestände erfordert die Kompetenz professioneller Balance durch den/die Berufsrolleinträger/-in im Sinne reflexiven Handelns zwischen den Polen (opaker) wissenschaftlicher Sicherheit und Rationalität des Alltags; der/die Professionelle läßt sich damit charakterisieren als 'intermediäres System' zwischen Wissenschafts- und Alltagssystemen.
 - Pädagogische Professionalität setzt als Initiation für expertenschaftliches Leistungshandeln die Kompetenz zur Wahrnehmung eigenen Handlungsbedarfs voraus. Insofern kann die Fähigkeit zum Erkennen von Bedarfslagen bzw. die prospektive Problemerkennung (als Befähigung zum Erkennen der eigenen Zuständigkeit für Bedarfslagen in Umweltsystemen) als Grundvoraussetzung für professionelles Handeln (als Erzeugung expertenschaftlicher Problemlösungsangebote) zu vermuten sein.

- Hieraus folgt, daß pädagogische Handlungssituationen nicht ausschließlich in infrastrukturell 'pädagogischen' Einrichtungen des Unternehmens (Bildungs- und Schulungsabteilungen, Lehrwerkstätten usw.) identifizierbar sein können. Demzufolge liegt die Wahrscheinlichkeit nahe, daß neben die originären pädagogischen Grundkompetenzen auch fremddisziplinäre Wissenbestandteile treten, die eine Decodierung fremdsystemischer Bedarfslagen des eigenen Zuständigkeitsbereiches erst ermöglichen - diese Vorstellung korrespondiert der Überlegung, nicht-erziehungswissenschaftliche Kompetenzbestände als Medien pädagogischer Sinnhaftigkeit zu betrachten.
- **Leistungen professioneller Pädagogik innerhalb des Unternehmens**
 - Als wesentliche Leistung professioneller Pädagogik innerhalb des Unternehmens kann diejenige Erbringung einer expertenschaftlichen Problemlösungskompetenz angesehen werden, die sich zu sich selbst reflexiv verhält (sich damit der Wesensbestandteile des eigenen, disziplinär begründeten Selbstverständnisses vergewissert) und auf dieser Grundlage Angebote an ihre Umwelten zu machen in der Lage ist, die diesen die eigene Komplexitätssteigerung ermöglicht und binnensystemische Leistungssteigerung gestattet. In dieser Hinsicht kann professionelle Pädagogik als professionelles Dienstleistungssystem jenseits jeglicher 'Dienstboten'-Positionierung verstanden werden. Hiermit verbunden ist die Annahme der Autonomie für das pädagogische Sinnsystem: Nur unter der Voraussetzung der eigenen Handlungsfreiheit können optimale Problemlösungen erarbeitet werden - diese Annahme impliziert damit den Ausschluß der Dominierung durch fremde Sinnsysteme, wenn Professionalität als solche handlungsfähig sein soll.
 - Wenn professionelle Pädagogik innerhalb des Betriebes als eigenes System 1. eine systemische Funktion erfüllen können soll und 2. diese Funktion im Sinne der Autostabilisierung autonomer Systeme dauerhaft wahrnehmen können will, muß sie sich rational zu sich selbst und zu ihren Umwelten verhalten und für ihre Umwelten ihre Leistungsmöglichkeiten darstellen (hiermit systemlogisch verbunden ist dann zwingend einerseits die Darstellung rationaler Problemlösungen bei gleichzeitigem pädagogischem Wertbezug auf den Menschen jenseits jedweder Ideologie, andererseits die Fähigkeit zur fremdsystemischen Codierung eigener Offerten im Sinne einer systemleistungsbezogenen Außendarstellung¹).

¹ Hierin ist möglicherweise ein Spezifikum betrieblicher Pädagogik zu sehen, welches - orthodox gesprochen - einen Grundsatz systemtheoretischer Theorie verletzt: Prinzipiell ist es unter Bedingungen autopoietischer Systeme Aufgabe eines jeden Systems selbst, zunächst aus der eigenen Binnenperspektive Fremdsysteme als mehr oder weniger relevante Umwelten zu erkennen. Dem eingangs diskutierten Aspekt,

- Der systemische Leistungsbeitrag ist - und hier ist eine sehr behutsame Formulierung angebracht - letztlich Systemstabilisierung bzw. Systemoptimierung bezogen auf das Sozialsystem Betrieb, welches in der schon dargestellten Idealfigur als grundsätzlich ökonomisches System operiert. Hiermit genau ist gemeint, daß professionelle Pädagogik sich gerade trotz ihrer Optimierungsfunktion eben nicht fremdsystemischen Dominierungsversuchen beugt (sofern diese beobachtbar werden), sondern durch ihren Rekurs auf ihre *differentia specifica* ihren Beitrag dahingehend für das Gesamtsystem erbringt, daß dieses in der pädagogischen Leistung die Optimierung eigener Optionen erkennen kann (was seinerseits Reflexionsprozesse innerhalb von Umweltsystemen denkbar macht, die als Veränderung der Systemstruktur bzw. des Operationsmodus erkennbar werden können).

Die hier vorgetragenen Vorüberlegungen legen ein Professionsvorverständnis nahe, welches diese in der Gestalt eines Integrationsmediums vorstellbar macht. In der Person des/der Professionellen selbst sind Integrationsleistungen zwischen wissenschaftssystemischer Rationalität (bei aller bereits angedeuteten Relativität des wissenschaftlichen Wissenfundus') und Alltag, dazu zwischen pädagogischen Sinndimensionen und unternehmensspezifischen Anforderungen zu erbringen, welche sich erwartbar nicht prinzipiell auf der Linie autonomer Systeme, sondern durch Rahmenschwänge (z.B. ökonomischer Art) begrenzt als nur partiell selbst autonom bzw. autonomieermöglichend für Subsysteme darzustellen versprechen. Zu integrieren sind weiterhin die Relationen fremdwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Kompetenzbestände - letztlich gebündelt in der Person des einzelnen Akteurs: Genau diese Relationierung gibt Auskunft über 'das Pädagogische' in der einzelnen Handlung, die in ihrer phänomenologischen Form (z.B. als Verwaltungs- oder 'werkendes' Handeln) nicht unmittelbar als pädagogische Handlung erkennbar sein muß. Integrationsaufgaben lassen sich weiterhin denken an den Schnittstellen pädagogischer Bildungsambitionen und subjektiver Qualifizierungsambitionen: Diese Schnittstelle verläuft nicht geradlinig zwischen Qualifikationsverwertungssystem und Individuum, sondern liegt ggf. quer zu diesen und bedarf der Bearbeitung (vgl. auch HARNEY 1990).

Sie integriert weiterhin - wenn sie bildungspraktisch handelt - zwischen den Polen der Inklusion und Exklusion bezogen auf Qualifizierungsteilnahme bzw. Ausschluß von eben dieser und erhält damit ggf. den Rang einer Selektionsinstanz für individuelle Biographieverläufe.

erziehungswissenschaftliche Sinnsysteme betriebsintern als zunächst von ökonomischen Logiken höchst differentes Sinngefüge verstehen zu können, könnte die Schlußfolgerung korrespondieren, daß, damit von diesem Prinzip abweichend, es als Aufgabe des pädagogischen Systems gesehen werden kann - schon aus systemischem Selbstinteresse - die eigenen Leistungsangebote 'transparent' darzustellen, damit also eine Symbolform der Darstellung eigener Angebote zu wählen, die mit (ökonomischen) Umwelten kommunizierbar ist.

Nur im Ausnahmefall kann hierbei ein zwingend 'richtiges' Polarisieren unterstellt werden: Von entscheidender Bedeutung ist daher die eigene Rückbezüglichkeit der Positionsnahme auf der Grundlage erziehungswissenschaftlich-ethischer Basis.

Wir werden in den folgenden Arbeitsschritten versuchen, die bisherigen Fragestellungen in ein empirisches Untersuchungsdesign zu transformieren, welches die bisherigen Aussagen ihrer Abstraktion entkleidet und in einen feldtauglichen Fragenkomplex überführt. Dabei wird es für uns darauf ankommen, diesen Transformationsprozeß nicht zu Lasten der bisherigen theoretischen Überlegungen zu gestalten, sondern immer wieder bei aller Nähe zum Feld und der durch dieses implizierten Semantik den Rückbezug auf unsere Vorannahmen transparent werden zu lassen. Wie wir jetzt darstellen werden, sind unsere Untersuchungen explorativer Natur, das heißt, trotz aller bislang angestellten Vorüberlegungen nicht präformiert bezüglich eines prästabilierten Professionalitätsmodells, welches es durch Nachbildung der Praxis zu rekonstruieren gilt.

4 Konzeption der explorativen Studie zur pädagogischen Professionalität von Diplom-Pädagogen/-innen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern

Unsere vorstrukturierenden Fragestellungen mündeten angesichts der bis heute eher randständig vorfindbaren empirischen Forschungsergebnisse zur Professionalität von Diplom-Pädagogen/-innen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern (vgl. ARNOLD/HUGE 1990; FRIEBEL 1993) in die Entscheidung, unter gleichzeitiger Relationierung ein empirisches Forschungsprojekt begründender Erkenntnisinteressen sowie verfügbarer personeller/materieller Ressourcen ein Forschungsdesign zu entwickeln, welches der selbst gesetzten Anforderung des Gewinns explorativ gewonnener Erkenntnisse zur Professionalität genügt. Hiermit verbunden war der Verzicht auf ex ante gebildete, prüfbare Hypothesen bezüglich eines Feldes, dessen bisheriger Erkenntnisstand wenig Ansatzfläche für ein empirisch-quantifizierendes Vorgehen zu bieten versprach.

Unsere Vorstellungen bezüglich eines dem Forschungsgegenstand adäquaten Forschungsdesign entsprach daher unserer Vorannahme über das Gegenstandsfeld:

- Professionsrelevante Indikatoren (bezogen auf Professionalität als besondere Handlungskompetenz) sollten sich in den Handlungen bzw. deren Wahrnehmung durch die Akteure als zugänglich erweisen, und
- professionelle Handlungen lassen sich in ihrer Wahrnehmung durch die Handelnden selbst als Bestandteil eines systemischen Reflexionsprozesses (mindestens: des Be-

wußtseins des psychischen Systems) verstehen, welche in der interpretierenden Darstellung durch den Akteur Hinweise auf professionelle Handlungsbegründungen anbieten.

Dies legte eine Zugangsweise nahe, die die Handlungs- und Erlebniswelt der Akteure in der subjektiven Wahrnehmung der Handelnden selbst zu erfassen versucht und in der Relation der Haltung des/der Handelnden zu seiner Handlung das wesentliche Erkenntnismoment sieht¹. Für die Forscher ergab sich dabei die Einsicht, eben diese in den individuellen Darstellungen zum Ausdruck zu bringenden Bedeutsamkeiten der Ursachen und Bedingungen für Handeln am besten über ein Instrumentarium zu erfassen, welches sich Methoden empirisch-qualitativen Charakters bedient und damit Offenheit für individuelle Interpretationen und Wertungen der Befragten gewährleistet, ohne durch eine durch empirisch-quantitative Methodenwahl eingegrenzte Antwortproduktion beschränkt zu sein. Die dabei zwangsläufig auftretende Frage nach der mit Datenerhebung und Datenauswertung verbundenen Verlässlichkeit und Verwertbarkeit der Ergebnisse (Reliabilität/Validität) erbrachte besondere Ansprüche an das forschungsmethodische Vorgehen, welche wir im folgenden darstellen werden. Grundsätzlich allerdings bleibt festzustellen, daß der hinsichtlich der Generalisierungsfähigkeit (Repräsentativität) der Forschungsergebnisse zu erwartende Stellenwert auf einem mittleren Niveau angesiedelt werden kann (vgl. LÜDERS/REICHERTZ 1986); durch die beschränkte Anzahl ausgewählter Befragungsteilnehmer (20 Diplom-Pädagogen/-innen) sowie die Wahl einer interpretativen Methoden verpflichteten Forschungsform (und die hiermit nicht auszuschließende Erzeugung von Interpretationsmängeln) nehmen wir somit gewollte Grenzen in der Verallgemeinerungsfähigkeit unserer Forschungsergebnisse in Kauf (vgl. hierzu auch LAMNEK 1993, Bd. 1).

4.1 Forschungsziele

Das Forschungsprojekt verfolgt im Rahmen der oben dargelegten Überlegungen das Ziel, in der Handlungspraxis von innerbetrieblich tätigen Absolventen/-innen des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft Indikatoren für Professionalisierung zu ermitteln. Unsere dargelegten Vorannahmen zu Begriff und Struktur einer möglichen Professionskonstruktes zum Anlaß nehmend, sollen professionsrelevante Anhaltspunkte in der autobiographischen Rekonstruktion handelnder Akteure ermittelt sprich: exploriert werden.

Es kommt darauf an, aus der Wahrnehmung und Darstellung der Berufsrollenträger ein Bild über deren Handlungskontexte und -rahmenbedingungen zu gewinnen, was die Frage nach zu in diesen zu erbringenden Leistungen und für diese notwendigen Kompetenzen gestattet. Hierbei geht es darum, nicht allein das in der momentanen Handlungssituation von den zu

¹ Ein ähnlicher Ansatz wurde unter der Fragestellung nach pädagogischen Deutungsmustern betrieblichen Bildungspersonals von ARNOLD vertreten (vgl. ARNOLD 1983).

Befragenden als relevant erlebte (bzw. verstandene) Kompetenzgefüge zu ermitteln, sondern neben der Frage nach deren Art und Qualität darüber hinaus Antworten auf die Frage nach ihrer Genese in individuellen Berufsbildungs- und -praxisentwicklungen zu gewinnen. Diese Fragestellung schließt an einerseits an die Überlegungen zur Professionalitätsentwicklung als dynamischen Prozesses, andererseits an die weiter oben aufgeworfene Fragestellung bezüglich der Relationierung pädagogisch-expertenschaftlicher und fremd(wissenschaftlich)er Kompetenzen: In welchem Maß greifen Diplom-Pädagogen/-innen in ihrem Alltagshandeln auf welche Kompetenzbestände zurück, wo wurden diese erworben und wie relationieren sich diese zu solchen Kompetenzen, die im weitesten Sinne auf das Absolvieren des Diplom-Studiums zurückzuführen sind?

Wir haben weiter oben die systemische Struktur pädagogischen Handelns innerhalb betrieblicher Umwelten erörtert: Forschungspraktisch relevant wird dieser Überlegungskomplex in bezug auf das rollenspezifische Selbstverständnis der zu Befragenden dahingehend, daß aus der Selbstpositionierung und der Präsentation dieser eigenen Positionierung innerhalb des Betriebes Rückschlüsse darauf möglich werden, in welchem Maße seitens der Akteure ein spezifisches Leistungsangebot erbracht und in seiner sinndimensionalen Struktur gegen Umwelten abgegrenzt wird. Konkret: Inwieweit können sich Diplom-Pädagogen/-innen als Pädagogen erleben und als solche pädagogische Leistungen erbringen, die sich zwar möglicherweise über Fremdkompetenzen vermitteln, aber in dieser Vermittlung in ihrem Ursprungscharakter zuordnungsfähig bleiben. Und: In welcher Weise werden diese pädagogischen Leistungen seitens der Umwelten wahrgenommen und 'behandelt'?

Das Explorationsmoment unserer Untersuchung tritt da zutage, wo die Absicht der Forscher in der Aufdeckung der über Vorannahmen nicht abgedeckten Relevanzen für Professionalität seitens der Wahrnehmung durch die Akteure geht: Der Forschungsprozeß soll offen sein für die Wahrnehmung 'neuer' sprich: sich aus der Darstellung der Befragten ergebender Aspekte. Hieraus ergaben sich die nun darzustellenden Folgerungen für das Forschungsdesign.

4.2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Die den gesamten Forschungsprozeß initiiierende bzw. strukturierende Prozeßhaftigkeit der Verläufe von der Entwicklung erster Überlegungen zu einem möglichen Forschungsthema gegen Ende des Jahres 1993 bis zur Beendigung des Forschungsprojektes läßt sich idealtypisch in sieben Prozeßphasen gliedern, deren Abgrenzung gegeneinander nur in dezisionistischer und der Präsentationsfähigkeit dienender Form geschehen kann. Im laufenden Forschungsprozeß war sowohl bezogen auf den Forschungsgegenstand, als auch in bezug auf Prozedierentscheidungen eine eher integrative Vorgehensweise maßgeblich, die eine

permanente Reflexion unter Wissenschaftlern bezüglich der Anpassung von Erhebungsinstrumentarien auf der Grundlage im Forschungsprozeß gesammelter Erfahrungen sowie der Optimierung der gegenstandsbezogenen Fragestellungen in sich trug.

Phase 1: Entwicklung des Forschungsgegenstandes

Dieser Schritt ist an dieser Stelle lediglich der Vollständigkeit der Prozeßdarstellung wegen zu nennen. Er diente der Entwicklung eines zu Vorannahmen führenden ersten Begriffes vom Forschungsgegenstand; die Ergebnisse u.a. dieser Phase finden sich in den vorangestellten Kapiteln dieser Arbeit.

Phase 2: Literaturlauswertungen und Prüfung früherer Forschungsergebnisse/Konkretisierung des Forschungsgegenstandsbereiches und -designs

Die Ergebnisse auch dieser Phase sind weitestgehend bereits dargelegt worden. Hinzuweisen ist an dieser Stelle darauf, daß als Ergebnis dieses Arbeitsschrittes die Methodenentscheidung hinsichtlich des empirisch-qualitativen Forschungsdesign entstand, da die aus den Auswertungen von (älteren) Studienordnungen sowie Reformvorschlägen zum Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft resultierenden Einsichten das bereits thematisierte Bild eines polyvalenten Qualifizierungsgeschehens seitens des Wissenschaftssystems nahelegten und es sich als wahrscheinlich darstellte, ein eben solch polyvalentes Qualifizierungserleben auf seiten der Absolventen/-innen nachvollziehen zu können; diese angemessen erfassen zu können, erschien über ein qualitatives Untersuchungsverfahren begünstigt möglich.

Die Überlegungen zum Forschungsdesign lehnen sich in weiten Teilen an Grundannahmen des Interpretativen Paradigmas an, nach denen die subjektive Sinnzuweisung durch Akteure zum Ausgangspunkt deren individuellen Handelns wird; Menschen - damit auch: unsere Gesprächspartner/-innen - handeln auf der Grundlage der individuellen Bedeutungszuweisung zu Situationen und Phänomenen, so daß eine standardisierte Reaktivität im Handeln weitgehend ausgeschlossen werden kann. Genau diese Interpretations-, Beurteilungs- und damit verbundene Entscheidungskompetenz ist als übergeordnetes Ziel des Diplom-Studiengangs zu identifizieren, so daß im Rahmen des Forschungsprozesses möglicherweise zu erwarten war, hoch reflexive Aussagen der Befragten zu ihrem individuellen Werdegang und zu ihrer Beschäftigungssituation zu erhalten; dieser Aspekt läßt seinerseits positive Auswirkungen auf die Verlässlichkeit der Forschungsergebnisse erwarten.

Für die Forscher bedeutete dieser Schritt damit zugleich das Erkennen der eigenen Leistung: Die Wahl des dem Gegenstand für angemessen erachteten Instrumentariums bedingte den Verzicht auf generalisierungsfähige Aussagen als Forschungsergebnis, wenn über den

Versuch, „das Problem des Allgemeinen im Besonderen, im Einzelfall“ (SCHULZE 1995, S. 12) zu finden, ein der individuellen Sinnkonstruktion zugängliches Medium des Erkenntnisgewinns zu entwickeln war. Wie noch darzustellen ist, sollte sich diese Entscheidung, aus biographisch-authentischen Schilderungen der Akteure Hinweise auf berufsgruppenspezifische bzw. -typische Erscheinungen als richtig und zweckdienlich erweisen¹; gerade der hoch individualisierungsfähige Zugang zum Objektbereich sollte sich in bezug auf das berufsbiographisch-einzigartige Moment individueller Bildungs- und Erwerbsverläufe als fruchtbare Erkenntnismöglichkeit hinsichtlich in ihrer Binnenstruktur deutlich differierender Verläufe darstellen.

Hiermit verbunden war die Auswahl von für die Untersuchung in Frage kommender Gesprächspartner/-innen: Die Schwierigkeit, spezifische Studiengangkonstruktionen zu explizit ausgewiesenen Studienschwerpunkten zu relationieren äußerte sich in der Entscheidung, nicht allein Absolventen/-innen formal so zertifizierter Studienvertiefungsrichtungen der Berufs-/Betriebspädagogik als Interviewpartner/-innen zu gewinnen, sondern eine Selektion geeigneter Untersuchungspersonen über die Ausschlußkriterien

1. der erfolgreichen Absolvierung des Diplom-Studiengangs (ungeachtet des expliziten Studienschwerpunktes), und
2. der Tätigkeit innerhalb beruflich-betrieblicher Handlungsfelder (Unternehmen der Kategorien 1 und 2)

vorzunehmen.

Die Einigung auf das von uns beschlossene Forschungsvorgehen bedingte auch, frühzeitig dem Risiko der biographischen Täuschung im Sinne der Biographiekonstruktion als „perfektem sozialen Artefakt“ (BOURDIEU 1990, S. 80) entgegen zu müssen sprich: der in der qualitativen Biographieforschung bekannten Synthetisierungsgefahr vermittels in der Reproduktion 'glattkonstruierter' Biographiedaten begegnen zu müssen; das hierzu entwickelte Leitfragenkonzept sollte dazu in seiner gleichzeitigen Offenheit wie Stringenz helfen, auch seitens der Befragten erlebte Bruchsituationen diskursiv aufgreifen zu können.

Phase 3: Leitfragenkonstruktion

Die Überlegung, über die Besonderheit des Einzelfalls in der Untersuchung das Gemeinsame der Berufsrolleninhaber/-innen erschließen zu wollen und dabei individuellen Wahrnehmungen und Interpretationen der eigenen Handlungsbedingungen hohen interpretationsfähigen Stellenwert zuzumessen (vgl. HOPF 1982), bedeutete die Entwicklung eines Befra-

¹ Wir verzichten hier auf eine neuerliche Aufbereitung der Diskussion um Für und Wider empirisch-quantitativer und -qualitativer Forschung (zu dieser Problematik: BOGUMIL/IMMERFALL 1985; KAASE/KÜCHLER 1985; KONEGEN/SONDERGELD 1985; WITZEL 1985; FRIEDRICHS 1990; MAYRING 1993).

gungsmittels, welches sich unter der Annahme der Authentizität der zu erwartenden Antworten biographisch-rekonstruktive Entwürfe unter Offenheitsbedingungen ohne Verlust des erkenntnisleitenden Interesses handhaben lassen sollte (vgl. SPÖHRING 1989; STRAUSS 1991; TERHART 1981).

Der zu bearbeitende Fragenkomplex war daher in einer Form zu entwickeln, der weniger der strikten, linear-geschlossenen Fragenpräsentation, sondern vielmehr der entwickelnden Gesprächsführung zwischen adäquaten Gesprächspartnern anhand thematischer Komplexe dienen können sollte. Wie sich während der im nachfolgenden Schritt durchgeführten Interviews herausstellen sollte, war diese Form der problemzentrierten Gesprächsführung (vgl. WITZEL 1985) als Datenerhebung in besonderem Maße geeignet, biographische Rekonstruktionen in ihrer in der individuellen Wahrnehmung häufig aufgewiesenen Nicht-Linearität zu ermitteln und durch Rekurse auf Themenbereiche der subjektiven Erzählfolie zu entsprechen, ohne in den Duktus des hypothesenprüfenden Messens zu geraten (vgl. HOFFMANN-RIEM 1980).

In technischer Hinsicht entstand so ein thematisch gegliederter Interviewleitfaden¹, dessen Anwendung im Zuge eines tonbandprotokollierten Einzelinterviews an einem Ort und zu einem Zeitpunkt nach Vereinbarung mit dem/der Interviewpartner/-in erfolgen sollte.

Über den *Themenkomplex 1* des Interviewleitfadens (Individuelle Bildungs- und Berufsbiographie) sollte einerseits ein möglichst vollständiges Bild über den individuellen Werdegang anhand weitestgehend objektiver Faktoren wie: Anzahl der bisherigen Beschäftigungsverhältnisse, Zeitraum und -ort des Studiums, formal abgeschlossene Bildungsgänge erziehungs- und fremd(wissenschaftlich)er Art sowie Umfang und Art der berufsbiographischen Wechsel (Übergänge Bildungs-/Beschäftigungsverhältnisse, Erwerbslosigkeitszeiträume usw.) erstellt werden, andererseits sollte bereits hier interpretativer Spielraum zur Interpretation der Relevanzen für individuell besondere Verlaufsmomente entstehen. Ausgegangen wurde dabei von der Vorstellung, daß objektive Realität und subjektive Sinnkonstruktion für den individuellen Verlauf als konstitutive Momente als interaktiv zu sehen sind: „Die Lernprozesse zwischen Struktur und Subjektivität sind vielfältig, aber sie werden nur verständlich, wenn wir beiden Polen gerecht werden: den strukturellen Rahmenbedingungen unseres Lebens und den spontanen Dispositionen, die wir zu uns selbst einnehmen. Zwischen diesen Polen entstehen Lebenskonstruktionen, die auf Strukturen zurückwirken können“ (ALHEIT 1995, S. 298).

In dieser Hinsicht war es gerade dieser interpretative und wertzueisende Spielraum für die Befragten, der in seiner Vielschichtigkeit und Varietät des Antwortverhaltens in der späteren

Datenauswertung um einiges aussagekräftiger war als die 'meßbare' Angabe von Zeitdaten. Absicht dieses Vorgehens war es ebenfalls, den Befragten über die Memorierung fixer Zeitdaten ein Quasi-Gerüst zur Rekonstruktion der individuellen Biographiegenese an die Hand zu geben, mittels dessen die Konstituente (in einigen wenigen Fällen auch: Coloratour) des subjektiven Erlebens (und: Biographiegestaltens) erfaßbar werden sollte.

Wichtig war an dieser Stelle die Herausarbeitung subjektiver Bedeutsamkeiten des Studiums an sich für den individuell erlebten Berufsverlauf: Wurde das Studium in seinen Effekten für den/die Betroffene/-n relevant einerseits im Hinblick auf dessen/deren Marktverwendungsfähigkeit (Qualifikationsnachfrage) und - mehr noch - hat sich, vermittelt über studienspezifisch verlaufende Prozesse, ein Berufsrollenverständnis herauskristallisiert, welches zumindest teilweise auf den absolvierten Diplomstudiengang zurückführbar ist? - Diese Frage sollte bezüglich des (professionellen) Handlungsverständnisses Hinweise auf die pädagogische Sinndimensionalität aktuellen Rollenhandelns in Abgrenzung von sonstigen, unternehmensrelevanten Bezügen liefern.

Der Konstruktion dieses Fragekomplexes lag weiterhin frühzeitig die Annahme zugrunde, daß, bezogen auf die 'Marktfähigkeit' des Titelträgers, hier weitere relevante Einflußgrößen zu beobachten sein werden (Effekte beruflicher Qualifizierung/Weiterbildung außerhalb des Diplomstudiengangs, extrafunktionale Kriterien wie persönliche Kontakte usw.), die ihrerseits von Einfluß auf die Selbstwahrnehmung des/der Pädagogen/-in als Berufsrollenträger/-in sind und im ungünstigsten Fall als Professionssuspension zugunsten einer sozialen Überlebensfunktion beobachtbar werden können.

Die ursprüngliche Idee, über Fragen zum individuellen Studienverlauf auch Erkenntnisse über besondere Fachsystematiken bzw. Studiengangkonzepte einzelner Universitäten im Spiegel des Erlebens des (späteren) Berufsrollenträgers zu erhalten, erwies sich als konzeptionell schlüssig, zeigte aber in der Befragungsauswertung wenig systematischen Effekt: Festzustellen war vor allem, daß Studiengangkonzepte von nahezu allen Befragten als hochgradig offen (mit unterschiedlicher Bewertung dieser Offenheit), ansonsten aber kaum homogen im Sinne eines verbindlichen Curriculum erlebt wurde.

Themenkomplex 2 des Leitfadens rekuriert auf die derzeitige Beschäftigungssituation des/der Diplom-Pädagogen/-in. Fragen zur individuellen Positionierung innerhalb der betrieblichen Unternehmensorganisation (infrastrukturelle Abgrenzung) sowie zur Konzeption der täglich erlebten Bildungsarbeit ('Bildungskultur') sollten neben der Exploration hierarchisch-struktureller Einbindungen des/der Pädagogen/-in auch Antworten auf Fragen nach dessen/deren beruflichem Selbstverständnis im Kontext des infrastrukturellen Rahmens lie-

¹ Der Interviewleitfaden in seiner Ausgangsform ist dieser Arbeit als Anlage 2 beigelegt.

fern. Die hierzu gestellten Fragen zur 'pädagogischen Dimension' des Bildungskonzepts versuchten aufzudecken, in welchem Maße einerseits ein professionell-pädagogisches Sinnkriterium an die tägliche Berufsarbeit herangetragen wird bzw. in welchem Umfang betriebliche Rahmenbedingungen das Alltagshandeln institutionellen Zielvorgaben unterwerfen, deren Akzeptanz bzw. Bewältigung nicht ohne Einfluß auf das berufliche Selbstverständnis bleiben (diese Frage korrespondiert damit der systemischen Autonomie der Pädagogik innerhalb des Unternehmens und dem Ausprägungsgrad der Offenheit für systemische Selbstreflexionen sprich: den institutionellen Freiheitsgraden für Systembildungsprozesse).

Die bis in Themenkomplex 2 vorangetragenen Fragestellungen waren zunächst als teiloffene Fragen gedacht: Hier sollte nicht explizit auf das berufliche Selbstverständnis der Diplom-Pädagogen/-innen bezug genommen werden, sondern im Rahmen kontextualischer Fragestellungen ein entsprechend interpretierbares Antwortpotential entstehen. In der Praxis der Befragungssituation konnte diese Trennung nicht durchgehalten werden: In unmittelbarer Abhängigkeit von der Selbstreflexionskompetenz der im einzelnen Befragten war es unumgänglich, persönliche Aussagen zur Selbstwahrnehmung auf einem zum Teil hohen Direktheitsniveau zu bearbeiten und eigentlich für Themenkomplex 3 geplante Fragen zur eigenen Handlungseinschätzung und Professionalität in der Selbstbeschreibung vorwegzunehmen.

Die Fragen aus Themenkomplex 2 forderten unmittelbar Werturteile heraus: Stellungnahmen zur seitens des/der Befragten beobachteten Fremdwerteinschätzung der Leistung der/des Pädagogen innerhalb des beschäftigenden Unternehmens sollten Auskunft über die Nachfrage nach professioneller Expertenschaft im Alltagshandeln geben und im Kontext der Selbstwerteinschätzung des/der Diplom-Pädagogen/-in im Verwertungszusammenhang seiner/ihrer Qualifikation Indizien für einen grundsätzlichen Bedarf an Professionalität in der Bildungsarbeit von Unternehmen offenlegen. Mit dieser Frage stellte sich diejenige nach der systemischen Leistungskomponente betrieblicher Pädagogik in der Beobachtung von Fremdsystemen aus der Binnenperspektive eines spezifischen Systems: Hier sollte Klarheit darüber entstehen, inwieweit Diplom-Pädagogen/-innen sich selbst in ihren Leistungsangeboten aus der Perspektive fremder Systeme wahrzunehmen wissen und in Abhängigkeit von auf Beobachtung begründeten Zuständigkeitserklärungen für spezifische Problematiken Lösungspotentiale für diese zu entwickeln wissen.

Themenkomplex 3 forderte zur unmittelbaren 'Werteinschätzung' des durchlaufenen Diplomstudiengangs auf. An dieser Stelle sollte es nicht allein darauf ankommen, die Arbeitsmarktauglichkeit des Studiums im Rahmen nachgefragten Kompetenzvolumens zu ermitteln, sondern darüber hinaus die Relationierung der 'pädagogischen Generalistenkompetenz' zu weiteren Qualifizierungen zu betrachten. Fragen nach individueller - erziehungswissenschaftlicher - Weiterbildung und deren Anbindungsfähigkeit an studienspezifische

Inhalte (vermittelt über die Kenntnisnahme neuerer erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände auch nach Abschluß des Studiums) bzw. den Grad der Einbindung in erziehungswissenschaftliche Kontexte ('scientific communities', Berufsverbandstrukturen usw.) parallel zu bzw. außerhalb subsistenzdienlicher Arbeitsfelder sollte der Entdeckung 'roter Fäden' berufsgruppentypischer Provenienz dienen und offenbaren, inwieweit auch nach Abschluß des Studiums erziehungswissenschaftliche Milieukonstituenten Eingang in das Leben des/der Pädagogen/-in gefunden haben und ggf. im Sinne einer corporate identity, zumindest aber hinsichtlich einer common base aktualisiert werden; damit waren über die in diesem Kontext geäußerten Antworten zusätzlich Hinweise auf die systemhafte Geschlossenheit der professionell-pädagogischen Handlungsbegründung zu erwarten.

Wie eingangs dargestellt wurde, war während der Interviewpraxis (Interviewer: Joachim Rottmann, Projektbearbeiter) die logisch-stringente Trennung der einzelnen Themenfelder etwa im Sinne einer kontinuierlichen Frage-/Antwortsequenzierung nicht durchzuhalten. Der Leitfaden stellte sich im Forschungsprozeß als strukturierendes Hilfsmittel, weniger als linear-chronologisch handhabbarer Fragenkatalog dar, der abhängig vom Interviewverhalten des Befragungsteilnehmers flexibel thematisch abzuhandeln war.

Phase 4: Interviewdurchführung

Die bezüglich ihres Wohn- und Beschäftigungsortes über das gesamte Bundesgebiet (Alle Länder) verteilten Gesprächspartner (19 Absolventen/-innen des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs plus eines FH-Absolventen¹) wurden im Rahmen der Interviewvorbereitung schriftlich oder fernmündlich über das Ziel des Forschungsvorhabens und den Gegenstandsbereich des Interviews selbst informiert und zur unmittelbaren Interviewdurchführung persönlich aufgesucht. Die Interviews selbst erstreckten sich in der Regel auf einen Zeitraum von durchschnittlich 60-70 Minuten, die getroffenen Aussagen wurden zwecks späterer Datenaufbereitung mittels Tonbandprotokolls aufgezeichnet.

Wesentliche Voraussetzung für die Durchführung der Interviews war die im unmittelbaren Interviewvorfeld erfolgende (nicht bandprotokollierte) Verständigung über den Charakter der anstehenden Gesprächsführung. Neben der Zusicherung vollständiger Anonymität hinsichtlich der Verwertung der aufzuzeichnenden Daten erfolgte eine diskursive Rollendefinition dergestalt, daß der Interviewer deutlich Abstand nahm von einer (in der Mehrzahl der Fälle

¹ Dieser Gesprächspartner wurde in die Untersuchung einbezogen, nachdem die ersten transkriptionsreifen Interviews vorlagen. Ohne der Ergebnisdarstellung vorgreifen zu wollen, ist dazu zu bemerken, daß der hohe 'Theoretisierungsgrad' des Diplom-Studiums, wie er von den ersten Interviewpartnern thematisiert wurde, eine klassisch auf Handlungsfähigkeit zielende Qualifizierungsform (Fachhochschulstudiengang Diplom-Sozialpädagogik) in der synoptischen Betrachtung als sinnvoll erscheinen ließ.

seitens der Gesprächspartner so eingangs erwarteten) Expertenrollenzuschreibung¹. Die zu Interviewenden wurden nochmals - analog der vorherigen schriftlichen oder fernmündlichen Ankündigungen - mit dem Explorationscharakter des Forschungsdesign vertraut gemacht, in welchem die Darbietung von Fragen weniger der Prüfung ex ante gebildeter Hypothesen, als vielmehr der Generierung subjektiv bedeutsamer Einschätzungen dienen sollten. Der „kommunikative Grundcharakter“ (SCHÜTZE 1978) des Interviews wurde dahingehend expliziert, daß für die Interviewten erkennbar werden konnte, selbst als „orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt“ (ebd., S. 118) agieren zu können, für das der Befragende eher in der Rolle des Moderators subjekteigener Interpretations- und Deutungsleistungen zu sehen ist (insofern kann die Rolle des Interviewers als die des 'aktiven Zuhörers' gekennzeichnet werden, die über die zurückhaltende Gesprächsführung an die Interpretationsleistungen des/der Befragten anzuknüpfen versucht).

Diese Grundstruktur der Interviews erwies sich in der überwiegenden Zahl der Interviews als angemessen und praktikabel, mußte aber in Einzelfällen bisweilen mehr dirigistischen Verläufen weichen¹, weil Eloquenz und Themenabweichung der Interviewten den eigentlichen Interviewgegenstand aus den Augen verlieren zu lassen drohten.

Für die klar überwiegende Mehrheit der Interviews läßt sich feststellen, daß diese in einer für die Beteiligten Atmosphäre stattfanden, in der Regel nicht von terminlichen Zwängen eingengt waren und - obwohl 9 der Interviews am Arbeitsplatz geführt wurden - kaum nennenswerte Störungen aufwiesen. Der subjektive Eindruck des Interviewers bezüglich der Bemühung seiner Gesprächspartner/-innen um Authentizität in der Darstellung der zum Teil höchst intime, längst nicht immer positiv konotierte Persönlichkeitsbereiche berührenden Biographieaussagen ist insgesamt hoch.

Während der laufenden Interviewphase war die permanente Rückkopplung der beteiligten Wissenschaftler über Sachstand und Gegenstand sowie weiteres Vorgehen innerhalb des Projektes Gegenstand diskursiver Prozesse, um über die während des laufenden Forschungsprozesses anhand vergleichender Interpretationen entstehenden Hypothesen „eine quasi interpersonale Prüfung der Interpretationen zu leisten“ (LAMNEK 1993, S. 78).

Phase 5: Interviewtranskription

Noch während der laufenden Datenerhebung begann die in Phase 5 zum Ende gebrachte textalische Vollerfassung der Tonbandprotokolle. Hieraus erwuchs die Möglichkeit, erste Er-

¹ Das diametrale Moment der Befragungssituation läßt sich auf diese Weise nicht ausschließen, wohl aber eingrenzen und (bedingt) hinsichtlich der Produktion für wünschenswert gehaltener Antworten beschränken (vgl. hierzu GIRTLE 1984).

gebnisse der Interviews strukturierend für nachfolgende Gespräche mit Interviewpartnern zu verwenden und gleichzeitig die Interviewerkompetenz des Interviewers durch Analyse und Kritik der bereits absolvierten Interviews zu erhöhen. Es stellte sich als hilfreich heraus, auch in dieser Phase im Rahmen universitär vermittelter Expertenkontakte praktische Expertenkompetenzen aus früheren biographischen Forschungsprojekten nutzen zu können und somit die Zuverlässigkeit der Forschungsergebnisse im Sinne einer mitlaufenden 'Expertenvalidierung' zu steigern (vgl. BECKER/GEER 1979). - Die Volltranskripte stützten sich noch auf eine nicht-anonymisierende Form der Textgestaltung, die nach vorher festgelegten Regeln der Einkommentierung bedeutsamer Gesprächsstrukturelemente (längere Gesprächspausen, Lachen, Räuspern usw.) verlief. Die Volltranskripte wurden durch die Feldforscher einer korrigierenden Prüfung unterzogen (nochmaliger Vergleich der Bandaufzeichnung mit dem geschriebenen Text und seitens des Interviewers hinsichtlich ihm Erinnerungsfähiger (anhand handschriftlicher Aufzeichnungen aus der unmittelbaren Abschlußphase der Interviews) Details ergänzt.

Phase 6: Datenverdichtung/Datenauswertung

Nach Abschluß der Transkriptionsarbeiten durch zwei Mitarbeiterinnen erfolgte durch den Projektbearbeiter eine erste systematische Analyse des gewonnenen Datenrohmaterials (zu diesem Zeitpunkt lagen 20 maschinenschriftliche Transkripte im Umfang von jeweils 20-30 Seiten A4 vor). Hierbei war es möglich, mittels themenbezogener Rekonstruktion (Leitfaden) der Interviews über identifizierbare Sinneinheiten der Aussagen eine erste Verdichtung des Datenmaterials vorzunehmen. Dieses Vorgehen galt dem Ziel, die relativ schwer überschaubare Datenmenge dergestalt aufzubereiten, daß in individuell adäquater Form Persönlichkeitsprofile im Kontext ihrer berufsbio-graphischen Entwicklung erkennbar wurden; das Forschungsdesign und die Form der durchgeführten Datenerhebung legten hier nahe, keine 'Objektivitätskriterien' verpflichteten Maßstäbe an etwa quantifizierbares Datenmaterial heranzutragen, sondern vielmehr über Interpretationen von Aussagen/Aussagenbündeln deren „Fruchtbarkeit und Transparenz“ (SCHULZE 1995, S. 25) so zu erzeugen², daß die Forscher hierüber in die Lage versetzt wurden, vorsichtige Typisierungen von Biographieverläufen zu unternehmen und ein Raster für eine weiterführende, jetzt detailliertere Inhaltsanalyse der Interviews zu entwickeln.

¹ In einem der Interviews erwies sich daher die Offenheit der Interviewsituation als Performanzboden einer den Gegenstandsbereich verlassenden Selbstdarstellung. Die 'Güte' der einzelnen Interviews hinsichtlich ihrer Eignung zur Datenproduktion läßt sich u.a. in Ansehung dieses Einzelfalls als variierend bezeichnen.

² Die in diesem Zusammenhang entstandenen biographischen Kurzprofile sind als Anhang 3.1 - 3.20 dieser Arbeit beigefügt.

Der nächstfolgende Schritt, sicher der intensivste Analyseteil des Forschungsprojekts, bestand in einer detaillierten Überprüfung der Volltranskripte anhand folgender Einzelaspekte:

1. Allgemeine Daten:

- Derzeitige Berufsposition (gem. Selbstzuordnung bzw. Stellenbeschreibung);
- Lebensalter;
- Anzahl der bisherigen Beschäftigungsverhältnisse.

2. Individueller Werdegang

- Motive für die Aufnahme des Diplomstudiums;
- Motive für die Aufnahme bestimmter Beschäftigungsverhältnisse;
- Ursachen für Wechsel von Qualifizierungs- bzw. Erwerbstätigkeiten;
- Art und Umfang weiterer Studien- bzw. Berufsausbildungs-/Weiterbildungsgänge;
- Selbststeuerungsgrad für biographische Verläufe (biographische Kontrolle über individuelle Entwicklungen);
- Verarbeitung von 'Bruchsituationen' innerhalb/außerhalb von Übergangsschwellen;
- Erkennbare Auswirkungen von Selbststeuerungsgrad vs. Fremdeinflüssen für die individuelle Berufsentwicklung bzw. personales Selbstkonzept.

3. Eigenes (Berufs-) Handlungsverständnis

- Ist Handeln an Konzepte gebunden, d.h. rückbezogen auf außerpragmatische Ideen, ggf. wissenschaftlich begründete Wissenstrukturen?
- Wenn Konzepte bestehen: Welcher Art sind sie und wo finden sie ihre mögliche Begründung?
- Inwieweit wirken sich unmittelbare Berufserfahrungen (Kontextbedingungen) auf Handlungskonzeptionen aus?
- Welche Kompetenzen begründen in der Selbstwahrnehmung das eigene Handlungskonzept?
- In welcher Relation stehen hinsichtlich der Handlungskonzeption (vermeintlich) studienbegründete Kompetenzen zu außerhalb des Studiengangs erworbenen Kompetenzen?
- Welche Bedeutung kommt 'Erfahrungswissen' bzw. 'erfahrungsbegründeten Kompetenzen' zu?
- Wie relationieren sich diese zu innerhalb des Wissenschaftssystems erworbenen Kompetenzen?

4. Studium: Prospektion (Erwartung) und unmittelbare Ergebnisse in der Erinnerung

- Wurde das Studium mit aktiver Zielsetzung aufgenommen? Wenn ja: welche Ziele bestanden?
- Wurde das Studium ohne erkennbare Zielformulierung aufgenommen? Wenn ja, warum wurde dann gerade dieser Studiengang gewählt?
- Ziele im Studium:
 - Persönlichkeitsbildung allgemein (erwarteter subjektiver Aspirationsgrad)
 - Spätere Verwertungsinteressen (Arbeitsmarkt/Beschäftigung/Rollenerwartungen)
 - Gesellschaftspolitische Interessenlagen
- Wie wurde das Studium unmittelbar nach seinem Ende hinsichtlich seiner Arbeitsmarkt-tauglichkeit erfahren?
- Welche personalen (persönlichkeitsbildenden) Effekte können unmittelbar nach Studienende festgestellt werden bzw. werden in Abhängigkeit von dem durchlaufenen Studium erlebt?
- Welches Ausmaß an welchen vom Akteur selbst für Sach-/Fachkompetenz gehaltenen Qualifikationen liegen vor?

5. Berufliche Entwicklung (Steuerungs- und Kontrolldimension)

- Dominieren 'Zufälle' oder individuelle Steuerungsleistungen individuelle Verläufe?
- Werden - wenn vorhanden - Zufälle bemerkt und durch das Subjekt bearbeitet? Wenn ja, wie?
- Lassen sich Entwicklungslinien eher der Dimension 'Passivität' und 'Schicksal' oder einer 'offensiv-gestaltenden Haltung' zuordnen?

6. Kompetenznachfrage (Berufskompetenz) in der Berufsgeschichte

- Welche Kompetenzen werden von wem nachgefragt?
- Werden die vorhandenen Kompetenzen vom Befragten als hinreichend/adäquat empfunden?
- Welche Relation besteht im Rahmen der eigenen Einschätzung zwischen Diplom-Pädagogen/-innen zugeschriebenen und tatsächlich vorhandenen Kompetenzen und: wie wird diese erlebt?
- Welche Kompetenzen werden in der aktuellen Berufsposition benötigt und worauf ist deren Vorhandensein zurückzuführen?

7. Berufliches Selbstkonzept

- Wie relationieren sich 'Fachmann/-frau' für Sach-/Fachanforderungen und 'Diplom-Pädagogen/-in' im Selbstkonzept?

- Wo liegen Ursachen für dieses Selbstverständnis?
- Welche Bedeutung kommt der Absolvierung des Diplomstudiengangs hinsichtlich der Genese eines beruflichen Selbstverständnisses zu; wie relationiert es sich zu vorher/nachher/begleitend außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Systems erworbenen Kompetenzen ?

8. Bewertung des Studiums in der berufsbiographisch retrospektiv gerichteten Gesamtschau

- Stellt das Studium ein Medium zum Erwerb von Handlungskompetenzen dar? Wenn ja, um welche Kompetenzen handelt es sich dabei?
- Stellt das Studium eine Art 'Sensitizing concept' dar sprich: Werden über das Studium zeitstabile Auswirkungen auf Werthaltungen/Weltsichten/Berufsrollendefinitionen wahrgenommen? Wie äußern sich diese und: welchen Einfluß haben sie auf Handlungspraxen?
- Wo liegen selbsterfahrene Defizite/Stärken des Studiums begründet; welche Bedeutung haben diese für die Bewertung des Studiums?

9. Professionalität in der explizierten Darstellung

- Worauf gründet sich in der eigenen Definition Professionalität generell?
- Welche Faktoren begründen Professionalität in der Selbstkonzeption?
- Welche Kompetenzen/Eigenschaften werden mit Professionalität generell assoziiert und in welchem Ausmaß sind diese qua Selbstkonzept verfügbar?
- In welcher Relation bewegen sich Befähigungen zur Alltagsbewältigung und Handlungsreflexion (Relation Wissenschaft/Pragmatismus)?

Mittels dieser Fragestellung entwickelt sich in der nachfolgenden Datenauswertung ein hoch komplexes Gesamtbild der Berufssituation der von uns untersuchten Diplom-Pädagogen/-innen im Kontext ihrer Berufs- und Bildungsverläufe. Wie noch dargestellt werden wird, entspricht die Heterogenität universitärer Lehrangebote dem facettenreichen Erscheinungsbild derjenigen Berufstätigen, die zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Studiensituationen in verschiedenen Lebensphasen mit unterschiedlicher Motivation in den Diplomstudiengang eingetreten sind und diesen mit unterschiedlichem Studienerfolg durchlaufen haben. Ebenso unterschiedlich wie die Effekte des Studiums hinsichtlich der Hervorbringung/Stabilisierung eines im weitesten Sinne 'pädagogischen' Selbstverständnisses der Untersuchten zu sein scheinen, ebenso different sind die mit dem Studium in seinem Anspruch als Qualifizierungsmedium für 'professionelle Handlungskompetenz' zu sehenden Kompetenzwahrnehmungen der Absolventen/-innen. Es gibt, auf der Grundlage unserer Untersuchung, hierbei Zusammenhänge. Sie werden im Kontext der nun folgenden For-

schungsergebnisdarstellung dokumentiert. Dieser Schritt, *Phase 7* des Forschungsprozesses, erfordert die Darstellung innerhalb eines eigenständigen Kapitels.

5 Pädagogisch-professionelle Profile im Kontext von Qualifizierungs- und Berufsbiographie in ihren Handlungskontexten

Im Rahmen der Datenauswertung, die sich in ihrer Form an Interpretationsverfahren der komparativen Kasuistik (1. Einzelfallauswertung, 2. Komparation; vgl. JÜTTEMANN 1981) anlehnt, war das hoch komplexe Gesamtbild anhand der Einzelfallauswertungen so zu strukturieren, daß über interindividuelle Vergleiche von Einzeldarstellungen synoptische Betrachtungen der Detailergebnisse möglich werden konnten.

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung orientiert sich somit an der Zielsetzung, trotz der uns anhand der verfügbaren Einzelauswertungen vorliegenden, hochgradig individuell verlaufenden Prozeßhaftigkeit des individuellen biographischen Geschehens Parallelen aufzeigen zu wollen. Die im Zuge der Datenauswertung entstandene, mehrdimensionale Matrix¹ bezüglich individueller Erscheinungen gilt es jetzt zugunsten einer nachvollziehbaren Berichtsform in eine verdichtende Form zu transformieren, die bei aller Einzigartigkeit des Einzelfalls einen Vergleich dahingehend gestattet, daß Systematiken in Biographiekonstruktion, Kompetenzgenese und Handlungsverständnis der Akteure transparent werden. Wenn also nachfolgend die „Rekonstruktion von deutungs- und handlungsgenerierenden Strukturen“ (vgl. LÜDERS/REICHERTZ 1986, S. 95 ff.) in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden soll und hiermit der Einzelfallapproach über Typenbildungen (vgl. SCHÜTZE 1984) in seiner Exemplarik für das Allgemeine Gestalt annimmt, soll damit nicht von der Besonderheit und Spezifität des Einzelnen als Besonderem abstrahiert werden; unsere Gesprächspartner verdienen unseren vollen Dank für die Bereitschaft und Offenheit, sich in bisweilen für sie auch als ungünstig zu empfindenden Interviewpassagen als ausgeprägte Individualpersönlichkeiten dargestellt zu haben - sie im folgenden mitunter kalt als 'Fälle' bezeichnen zu müssen, sollte unter dieser der Darstellungssystematik geschuldeten Prämisse gesehen werden.

Vielmehr geht es darum, „aus dem Nachvollzug der individuellen Lebensgeschichte (...) die Herausarbeitung sozialer Muster“ (LAMNEK 1993, S. 363) zu ermöglichen, um hierüber Identitäten/Affinitäten, zumindest aber Parallelen zu verdeutlichen. Dies geht, um es klar zu sagen, in der Darstellung auf Kosten der konsequenten Präsentation jedes Einzelfalls, die im Rahmen dieser Studie vor dem Hintergrund 20 geführter Interviews nicht versucht werden

¹ Hierbei handelt es sich um ein Auswertungshilfsmittel, welches im Zuge der Datenaufbereitung eine gemäß der in im vorangehenden Kapitel dargestellten Rubrizierungen verlaufende Indexkalisierung der Interviews enthielt.

kann und soll (möglicherweise aber werden unsere subsumierenden Darstellungen - so unsere Hoffnung - als Anregung für neue Forschungsfragestellungen gesehen). Dabei werden wir einzelne, uns als besonders charakteristisch erscheinende 'Fälle' herausgreifen und sie in ihrer komprimierten Gesamtform darstellen; diesen Schritt behalten wir uns für einen späteren Zeitpunkt vor, zu dem die Systematik des Einzelfalls in bezug auf Gemeinsamkeiten anhand der vorherigen Darstellung des Generellen möglich sein wird.

Im Zuge der folgenden Darstellungen werden wiederholt Namensnennungen zu gebrauchen sein, die sich z.T. auf zitationsfähige Aussagen der Befragten beziehen; diese Namen stellen die den Interviewpartnern zugesicherten Anonymisierungen dahingehend dar, daß Rückschlüsse auf die Identität der Befragten nicht gezogen werden können sollten: Etwaige semantische Konnotationen der Namen stellen unbeabsichtigte Zufälle dar; die Pseudonymvergabe erfolgte analog der grundsätzlichen Wahl von Vornamen ausschließlich lediglich nach arbeitstechnischen Kriterien.

5.1 Handlungspraxen vor dem Hintergrund von Studienziel und -ergebnis, biographischen Entwürfen und Selbstwahrnehmungen

5.1.1 Die Untersuchungsteilnehmer/-innen im Überblick

Unsere Gesprächspartner/-innen konnten nach den im vorangehenden Kapitel genannten Auswahlkriterien auf der Grundlage gezielter Ermittlung über universitäre Kontakte, außer-universitäre Verbindungen von uns kontaktierter Wissenschaftler, Unternehmenskontakte sowie - in zwei Fällen - im 'Schneeballverfahren' über Weiterempfehlungen seitens einzelner Befragungsteilnehmer/-innen für die Interviewdurchführung gewonnen werden.

Ausgehend von der Vorstellung, mögliche Professionalität im Berufshandeln von Diplom-Pädagogen/-innen (im folgenden wird auf den Zusatz 'in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern' verzichtet) im Zusammenhang mit der begründenden bzw. kompetenzgenerierend partizipierenden Funktion der Absolvierung des Diplomstudiengangs untersuchen zu wollen, wurde die Auswahl von Interviewpartnern so konzipiert, daß hinsichtlich der beruflichen Praxiszeiten der Befragten Auswirkungen beruflicher Praxiserfahrungen erschließbar wurden und in der synoptischen Betrachtung mit Studienerfahrungen der Versuch unternommen werden konnte, im Einzelfall Auswirkungen des Studiums in Relation zu Berufserfahrungen hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses sowie des jeweiligen Kompetenzerwerbsverlaufes festzustellen. Unsere Befragtengruppe variiert daher erheblich hinsichtlich des jeweiligen Lebensalters (Gerd, 56 bis Victoria, 28) sowie der damit verbundenen Berufserfahrungszeiträume vom Berufseinsteiger bis zum hoch Berufserfahrenen. Demzufolge variieren auch die Zeiträume, in welchen der Diplomstudiengang erfolgreich absolviert wurde:

Vom 'Absolventen der frühen Stunde' (Rudolf 1970-1976), dessen Studium unter den Einflüssen von Studentenbewegung und Konsolidationsstreben eines universitären Novums unter den hektischen Einflüssen erziehungswissenschaftlicher Systemfindungsprozesse verlief, bis hin zur noch an der Berufseinmündungsschwelle befindlichen Jungakademikerin (Martina 1986-1989) reicht das Spektrum der Studienzeiträume, welches seinerseits aufschlußfähige Reflexe hochschulpolitischer Grundsatzentscheidungen sowie selbstbildkonstituierender Faktoren (z.B. über die Politisierung von Studiengängen v.a. zur Zeit der Studentenbewegung) erkennen läßt.

Im folgenden werden der Systematik und Überschaubarkeit halber prinzipiell komplexe, interdependente Zusammenhänge in Einzelabschnitte untergliedert; um dennoch die Verbindungslinien zwischen ihnen herzustellen, werden Redundanzen in der Darstellung nicht zu vermeiden sein. Der Darstellungsweg wird so zu entwickeln sein, daß, ausgehend von der Studienmotivation der Befragten bis hin zu schlußfolgernden Überlegungen zur Professionalität von Pädagogen, gegenseitige Abhängigkeiten und Verweisungen transparent werden.

Zitationen von Aussagen der Befragten beziehen sich unter Weglassung von im Original vorhandenen Zusatzbemerkungen und Kommentaren seitens der beteiligten Wissenschaftler auf die Volltranskriptionstexte; Bezifferungen geben dabei die Textstelle als Zeilennummer wieder.

Im Überblick stellt sich die Gruppe der Interviewpartner/-innen strukturell folgendermaßen dar:

Name, Alter	Derzeitige Tätigkeit gem. eigener Zuordnung bzw. Stellenbeschreibung	Studienzeitraum und -ort	Studienvertiefungsrichtung ¹
WILHELM 53	Geschäftsführer Qualifizierungszentrum	1967-1970, Göttingen	Schulpädagogik
KARL 44	Bereichsleiter Planung & Entwicklung, überreg. Berufsbildungsstätte	1977-1983, Münster	Schulpädagogik
FRANZ 43	Bildungsreferent, betriebliche Bildungsakademie (Umweltechnik)	1974-1978, Essen	Erwachsenenpädagogik
ELKE 53	Projektleiterin 'Beschäftigungsintegrierte Qualifizierung', Qualifizierungszentrum	1982-1984, Esslingen	Betriebliches Bildungswesen/ Berufspädagogik
ANETTE 34	Managerin Kommunikation, private Unternehmensberatung	1981-1988, Regensburg	Erwachsenenpädagogik
JULIA 31	Projektmitarbeiterin Modellversuch 'Neue Konzeptionen in der beruflichen Ausbildung', Automobilkonzern	1987-1992, Tübingen	Berufs-/Betriebspädagogik
NICOLE 28	Wissensch. Mitarbeiterin Lehrstuhl Berufspäd./Arbeitswissenschaft	1989-1993, Kassel	Berufspädagogik
STEFAN 42	Geschäftsführer Beschäftigungs- und Qualifizierungszentrum	1974-1982, Münster	Sozialpädagogik
RUDOLF 45	Bildungsreferent für journalistische Bildung, Bildungsinstitut	1970-1976, Münster	Erwachsenenpädagogik
ULRIKE 42	Schulungsleiterin Aus- und Weiterbildung, Automobilkonzern	1980-1982, Bremen	Berufs-/Betriebspädagogik
HANS 36	Lehrgangsleiter/Trainer, privates Sicherheitsgewerbe	1982-1986, München	Berufspädagogik
OTTO 40	Trainer, privates Trainingsunternehmen	1976-1980, Frankfurt	Erwachsenenpädagogik
LUDWIG 35	Projektleiter Qualitätsmanagement, Unternehmensbranche Telekommunikation	1982-1986, München	Berufspädagogik
PETER 40	Leiter Weiterbildung, Warenhandelskonzern	1976-1979, Hamburg	Berufspädagogik
MARTINA 31	Trainerin/Ausbildungsreferentin, Versicherungsunternehmen	1985-1989, Münster	Erwachsenenpädagogik
VICTORIA 28	Trainerin, Wirtschaftsprüfungsgesellschaft	1980-1985, Tübingen	Erwachsenenpädagogik
GERD 56	Selbst. Trainer in der betrieblichen Erwachsenenbildung	1974-1978, Kiel	Erwachsenenpädagogik
ILSE 35	Personalentwicklerin, Bürozubehörunternehmen	1990-1993, Düsseldorf	Erwachsenenpädagogik
DIETER 40	Projektleiter Qualifizierungsprojekte, Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaft	1977-1992, Dortmund	FH-Studiengang Diplom-Sozialpädagogik
THOMAS 54	Bildungsreferent IHK/Dozent VWA	1983-1989, Oldenburg	Erwachsenenpädagogik

¹ Gemäß eigener Nennung der Befragten anhand des formalen Studienabschlusses.

5.1.2 Individuelle Studienwahl und erziehungswissenschaftliche Angebote: Chancen und Risiken von Offenheit zwischen Sinnfindung und Diffusion

Die in unterschiedlichen Lebensabschnitten der Befragten getroffene Entscheidung zur Aufnahme des Diplom-Studiums folgt prinzipiell fünf verschiedenen Motivationslagen, die sich idealtypisch folgendermaßen gegeneinander abgrenzen lassen:

1. Das Studium wird unter der Perspektive beruflicher Qualifizierung aufgenommen; eine unmittelbare Anschlußfähigkeit an spätere Handlungsfelder im Sinne klarer Berufsvorstellungen existiert in Abhängigkeit von sonstigen Faktoren (berufliche Vorerfahrungen, persönliche Kontakte zu potentiellen Berufs- und Handlungsfeldern usw.) in mehr oder minder konkreter Form (Karl, Wilhelm, Elke, Julia, Martina, Gerd, Thomas),
2. Im Zentrum der Studierneigung steht das Ziel beruflicher Qualifizierung unter rahmenbegrenzendem 'Druck': Weniger die voluntaristische Entscheidung für ein bestimmtes Qualifizierungspotential, als vielmehr arbeitsmarktbedingte Engpaßkonstellationen und die Suche nach sozialer Absicherung begünstigen die Studienaufnahme, ggf. in Fortführung einer einschlägigen Studienvorerfahrung in affinen Studienfeldern (Ulrike, Ilse).
3. Das Studium wird in seiner Spezifikation als humanwissenschaftlicher Bildungsgang als persönlichkeitsförderliches Medium der individuellen Persönlichkeitsbereicherung gesehen; es steht hierbei weniger unter dem Verwertungsgedanken hinsichtlich beruflich-fachlicher Qualifizierung (Anette, Stefan, Rudolf, Dieter),
4. Die Studierneigung erwächst - mehr außenbedingt - beruflichen Handlungsbedingungen. Dieser Fall kann als Besonderheit dahingehend gewertet werden, daß das Studium den integralen Bestandteil eines umfassenderen, in seiner Formalisierung dem Studierenden vorgegebenen Qualifizierungsgang darstellt und zunächst vorwiegend unter Aspekten der technischen Bewältigung einer Formalbedingung aufgenommen wird (Hans, Ludwig und Peter absolvieren ihr Studium als verbindlich vorgeschriebenen Bestandteil der Ausbildung zum Offizier der Bundeswehr),
5. Das Studium wird mangels einer konkreten Studienperspektive bei prinzipiellem Studierwunsch aufgenommen; dem gewählten Studiengang kommt eine Erwartungshaltung im Sinne einer Selbstfindungsfunktion für den/die Studierende zu (Franz, Nicole, Otto, Victoria).

Für alle Befragten stellt sich ihr Studium als strukturell offenes Lehrangebot dar, welches in Abhängigkeit von persönlichen Studierwartungen sinnstiftend auszufüllen ist, als formale Grenzlinien treten überwiegend Prüfungstermine und sonstige Zeitlinien, weniger definierte

Prüfungsinhalte in den Mittelpunkt; allgemein läßt sich feststellen, daß die curriculare Rahmung bezüglich des Studienzeitpunkts systematisch zu variieren scheint: Absolventen früherer Studienzeiträume¹ verbinden die im Kontext von Selbstfindung des Wissenschaftssystems und hochschulischer Politisierung angesiedelte Studienphase als grundsätzlich geringer organisiert und formalisiert („... Freiheit von Lernen, was mir bis dahin auch nie so begegnet war. Das war völlig wild, teilweise chaotisch, was mit Pädagogik überhaupt nichts zu tun hatte...“; Rudolf, 123 ff.) als Absolventen/-innen späterer Jahrgänge.

in einigen Fällen ist es gerade die vermutete Offenheit des Studiums, die den Austritt aus formalisierten, affinen Lehrerstudiengängen und die Aufnahme des Diplom-Studiums nach sich zieht (Karl, Rudolf und Wilhelm). Bemerkenswert sind im Zusammenhang mit Studierneigung und Lehrangebotsoffenheit seitens der beteiligten Hochschulen folgende Aspekte:

- Die curriculare Struktur des Studiums wird als subjektive Leistung der Akteure in Relation zu den eigenen Studierenerwartungen ersichtlich: Die von allen Befragten so geschilderte ‘Unverbindlichkeit’ des Lehrangebots hinsichtlich der Auswahlmöglichkeiten wie Zuordnungen zu bestimmten Schwerpunktsetzungen äußert sich äußerst heterogen hinsichtlich der Auswirkungen auf die jeweilige Strukturierungsfähigkeit durch die Studierenden: Zum einen werden individuelle Schwerpunktsetzungen möglich und realisieren sich dabei sogar gegen formale Studiengangregelungen („...ich habe dann auch mein Diplompädagogik-Thema festgelegt und durchgeboxt, es war mir scheißegal, welche Hürden dabei genommen werden mußten...“; Julia, 433 ff.), andererseits bleibt die strukturelle Offenheit Ansatzpunkt für zielfindungsbezogene Diffusionen: „... oder so lustige Sachen hier: Fußballweltmeisterschaft, irgendein Spiel der Deutschen Nationalmannschaft, wir werten das Ganze soziometrisch aus. Haben wir dann gemacht, haben das Ganze zusammengeschrieben. Komm’, wir machen mal einen Gag und schicken das Ganze an die Bildzeitung’. Und die haben das tatsächlich gedruckt. Herr Soundso bekam soundsoviel Pässe und ähnliche Geschichten. Lustige Anekdoten, aber typisch und relativ uninteressant für das, was man später mal macht“; Franz, 225 ff.).

An dieser Stelle wird die Kollision zweier prinzipieller Elemente des Studiums in der autobiographischen Reflexion ersichtlich: Offenheit als Gestaltungsprinzip wird überwiegend da als Chance erkennbar, wo individuelle Interessenlagen als konstruktive Prinzipien in Erscheinung treten und selbst gestaltend Lernwege zu konstruieren in der Lage sind; in bezug auf unsere Befragten läßt sich dies überwiegend bei denjenigen Absolven-

¹ Die im folgenden häufiger verwendete Bezeichnung ‘früherer’ bzw. ‘späterer’ oder ‘älterer’ Studienzeiträume bezieht sich auf den Zeitpunkt der Installation des Diplom-Studiengangs an westdeutschen Hochschulen grundsätzlich; hiermit wird nicht auf den Zeitpunkt der Studiengangseinführung an bestimmten Universitäten Bezug genommen. Als Datierungszeitraum kommt damit die Zeit zwischen Anfang der 1970er Jahre und Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre in Frage.

ten/-innen nachweisen, die über gezielte Fragestellungen an sich selbst und/oder an ihr Studium als Eingangsvoraussetzung ihr Studium beginnen - in der Regel sind dies die zum Zeitpunkt des Studienbeginns lebensälteren und vorberuflich Erfahrenen. - Das Risiko der Offenheit tritt da klar an den Tag, wo ermangels definierter Leistungsanforderungen innerhalb des Studiums Orientierungshilfen für Suchende fehlen. Auf einen verkürzten, aber klaren Nenner gebracht heißt dies nichts anderes, als daß die vom Studium ausgehende Orientierungsleistung hinsichtlich der eigenen Positionsfindung da am stärksten in Mitleidenschaft gezogen ist, wo es dem/der Studierenden nicht selbst gelingt, sich Ziele zu setzen und die eigene Rolle in bezug auf Studierweg und späteres Handlungsfeld zu relationieren.

- Die von den Beteiligten geschilderte Offenheit des Studiums erscheint prima facie als professionstheoretisch bedenklich: Bis hierher wurde unterstellt, daß Professionalität sich begründen lassen muß auf spezifische Leistungsfähigkeiten spezifischer Systeme, damit im Basiszustand: vermittelt über systematische Kompetenzen von Berufsrollenträgern, die sich in Handlungsfeldern zu realisieren haben. Wenn, wie unterstellt werden soll, eine solche systematische Kompetenzgenese sich in weiten Teilen auf eine subjektive Leistung der Selbstorganisation (als Studienziel) stützen können soll, kann sie nicht im Unverbindlichen des Studienangebots allein verhaftet bleiben. Als professionstheoretisch 'geeignet' mag dann eine Studienoffenheit gesehen werden, die sich auf eine bereits vorhandene Organisationsfähigkeit als Strukturierungsleistung der Subjekte gründet, damit aber zugleich Strukturierungsimpulse erhält, die als dem erziehungswissenschaftlichen System vorherige voraussetzen sind und hiermit einer Form unterliegen, die auf Sozialisationseinflüsse dem erziehungswissenschaftlich-pädagogischen System externer Provenienz basieren. Wir werden diesen Aspekt im Zusammenhang mit dem professionellen Selbstbild der Akteure in ihrem betrieblichen Handlungsrahmen aufgreifen.

Eine synoptische Fallbetrachtung erlaubt uns eine erste Interpretation des Zusammenhangs von Konstruktivität und Unverbindlichkeit des Studiererlebens in bezug auf die weiter oben genannten Typen von Studieneingangsmotiven: Die unter

1. genannten Akteure begegnen ihrem Studium durchgängig mit relativ klaren Erwartungen bezüglich der Studieninhalte und -verläufe. Karl, Wilhelm, Elke, Julia, Martina, Gerd, Thomas sind dabei weniger orientiert an spezifischen Curricula oder der Systematik bestimmter Detailqualifikationen (diese variieren, wie noch dargestellt wird, in bezug auf das fokussierte spätere Handlungsfeld) als vielmehr an der Geschlossenheit eines von ihnen als 'rund' empfundenen Studiums. Suchbewegungen innerhalb des Studiums, die bei allen vollzogen werden, verlaufen zielorientiert und - anders als bei den unter 5. genannten Personen - nicht im Diffusen. Die eigenen Strukturierungsleistungen sind hoch, stüt-

zen sich dabei aber ab auf Strukturierungskompetenzen, die im Vorfeld des Studiums im Rahmen anderer Qualifizierungsgänge bzw. über Berufsvorerfahrungen vermittelt sind: Karl hat mehrere Semester des von ihm als hoch formalisiert empfundenen Lehramtstudiums hinter sich; das gleiche gilt für Wilhelm, der studienbegleitend als Gewerkschaftsreferent tätig ist und aus dieser Tätigkeit Strukturierungsfragen für sein Studium entwickelt. Elke hat eine langjährige Beschäftigung innerhalb einer kaufmännischen Angestelltentätigkeit unter z.T. rigiden Arbeitsbedingungen hinter sich, Julia konkretisiert ihre Studienfragestellungen entlang der Sinnlinie studienbegleitender Referentintätigkeiten im beruflichen Bildungswesen und Martina beginnt ihr Studium nach diversen medizinischen Vorpraktika unter der Perspektive, dieses als 'Warteschleife' auf einen Studienplatz der Medizin optimal hierauf vorbereitend zu gestalten¹. Gerd und Thomas sind zum Zeitpunkt ihres Studienbeginns wie Elke hoch berufserfahren: Beide entstammen als langjährige Berufsoffiziere einem stark hierarchisierten Berufsfeld und - bei aller Differenz in der Studienmotivation - übertragen das zielgerichtete Handlungsmoment ihrer bisherigen Berufspraxis auf das Studium. Beide Letztgenannten entstammen darüber hinaus Tätigkeitsfeldern bei der Bundeswehr, die sich dem organisatorisch-planerischen Feld der beruflichen Erwachsenenbildung zuordnen lassen.

2. Ulrike und Ilse sind zum Zeitpunkt der Studienaufnahme mit der drohenden Arbeitslosigkeit konfrontiert. Beide haben zu im Moment des Studienbeginns ein affines Studium bereits hinter sich (Ilse: Diplom-Sozialpädagogik, Ulrike: Lehramtstudium Sekundarstufe 1 mit den Unterrichtsfächern Biologie und Germanistik incl. abgeschlossenem Referendariat). Frage- und Strukturierungsimpulse für den Diplomstudiengang ergeben sich dabei für beide zwar einerseits aus der Grundsatznotwendigkeit sozialer Versorgung (das Studium nimmt dabei also auch den Charakter einer zeitweisen Arbeitslosigkeitsüberbrückung an), es bleibt aber von seinem Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlichen Sinndimensionen verhaftet und stützt sich strukturell auf Studienvorerfahrungen als Strukturierungserfahrungen, die den Akteurinnen eine rasche Zielfindung und Studienweggestaltung erlauben. Auch in diesen Fällen zeigt sich, daß die Studienweggestaltung weniger Ergebnis eines klaren Angebotspools seitens des Wissenschaftssystems darstellt, sondern es gerade die individuellen Zielfindungskompetenzen der Studierfähren sind, die die Zielfokussierung (und damit: die Kompetenzaneignung innerhalb des Studiengangs) begründen.
3. Für Rudolf und Stefan vermittelt sich das Studium über seine gesellschaftspolitischen Inhalte. Für beide ist festzustellen, daß die Studienganggestaltung entlang der zum Studienzeitpunkt virulenten gesellschaftlichen Problemfelder und deren Thematisierung

¹ Die ersten Studienbewegungen sind daher von der Intention geleitet, den Studienweg hinsichtlich der Prü-

innerhalb des Studiums erfolgt. Als Qualifizierungsprozeß dient beiden das Studium weniger hinsichtlich seiner formalen Kompetenzbegründung (als 'meßbares' Wissen und Können), sondern vornehmlich bezüglich der von ihm erwarteten Steigerungsfähigkeit reflexiver Kompetenzen und politischer Argumentationsfähigkeit: „... ich bin also noch so'n Stückchen Ausfluß der Studentenbewegung gewesen, wir haben das ja auch in der Schule schon sehr stark mitgekriegt, weil auch mal die rote Fahne auf dem Schulgebäude gehangen hat. Also das waren so Zeiten, sag' ich mal, die waren sehr aufbruchbewegt. Bin selber persönlich auch sehr stark in die Anti-KKW-Bewegung involviert gewesen. Während des Studiums in Münster haben wir da 'ne relativ starke Fraktion gehabt“, (Stefan, 150 ff.) und: „Ja, ich sag' mal, der Aspekt Gesellschaftsveränderung war schon die relevante Größe für das Studium. Deshalb lag auch für mich ein sehr starker Schwerpunkt in der Soziologie“; ebd., 160 ff. - Das Studium erschließt sich hier für die es Erfahrenden also gerade über seine strukturelle Offenheit dahingehend, daß Ordnungsleistungen über die Studierenden erbracht werden und individuelle Schwerpunktsetzungen seitens der Akteure jenseits beschäftigungssystemischer Verwertungsüberlegungen zum konstitutiven Moment des Studiums insgesamt werden¹. Ähnliches läßt sich für Anette beobachten: Das Studium verläuft über die Grenzlinie der Pädagogik zur gesellschaftlichen Oppositionshaltung („Also, es ging eigentlich im Studium viel um solche Themen wie Gesellschaftskritik letztendlich ... also Soziologie war ja auch immer bei uns zu belegen. Wie kann man auch Menschen sensibilisieren für gesellschaftliche Entwicklungen, für Umweltschutz; also diese ganze Bewegung, die da auch aufgebrochen ist, natürlich auch an der Uni besonders geglüht hat! Ich denke, da ging es ja dann auch vielfach darum, daß man sich damals überlegt hat: 'Wie kann man denn Erwachsenen (...) da einfach was weitergeben von diesen Ideen?'“, Anette, 146 ff.) und findet sein Strukturierungsmoment durch die in diesem Zusammenhang gesuchten und gefundenen Angebote seitens der Universität.

Für Dieter ist es gleichfalls die zwar anders begründete (langjährige Vorberuflichkeit in einem industriellen Metallberuf mit subjektiven Ohnmachtserfahrungen in rigiden Arbeitskontexten), prinzipiell aber ähnlich verlaufende Suche nach persönlicher Befreiung über das Studium, die die zentralen Fragestellungen des Studierenden für seinen Bildungsprozeß generieren. Im Rahmen einer gewerkschaftlichen Betätigung gewonnene Einsichten über soziale Ungleichheiten geben die wesentlichen Impulse für das Studium, welches in

¹ fungsleistungsanerkennung für medizinische Fakultäten zu gestalten.

Der sich in diesem Zusammenhang förmlich aufdrängenden Frage nach den im Rahmen eines solchermaßen offenen Studiengangprofils überhaupt möglichen Kompetenzerwerbchancen (bezogen auf pädagogische Professionalität als besonderem Handlungsvermögen) wird im nächsten Kapitel nachgegangen; an diesem Ort soll der Hinweis auf den Zusammenhang von Handlungsfeldtypik und Kompetenzspezifik hinreichen, um auf die innere Verbindung von Kompetenz und Kompetenzleistungsfeld aufmerksam zu machen.

hohem Maße durch subjekthafte Strukturierungsleistungen entlang grundsätzlicher, existentieller Fragestellungen Konturierungen erhält.

Für alle vier Befragten gilt, daß das Studium weniger als zertifizierter, zu prüfungsfähigen Leistungen am Studienende führender Prozeß aufgenommen wird, sondern unter der allgemeinen Zielsetzung der individuellen Mündigkeitssteigerung für den/die Studierende beginnt; wo Strukturen innerhalb des Studiengangs entstehen, scheinen diese im besonderen Maße durch die die Akteure bewegenden, generell gesellschaftspolitischen Fragestellungen zu entstehen - in den Fällen von Rudolf und Stefan verstärkt die Studienerfahrung die Impulsivität dieser Fragestellungen erheblich.

4. Für Hans, Ludwig und Peter stellt die Motivation zur Aufnahme des Studiums eine eher untypische Erscheinung in ihrer individuellen Biographie dar. Sie befinden sich seit durchschnittlich drei Jahren in der Bundeswehr, innerhalb welcher sie sich im Rahmen der Offizierlaufbahn mit der Anforderung seitens des Dienstherrn konfrontiert sehen, die im Zuge dieses Ausbildungsgangs obligatorische Absolvierung eines Studiums vornehmen zu müssen. Für alle drei Befragten stellt sich der Wunsch zum Eintritt in die Bundeswehr als fokussiert auf das spätere Berufsfeld des Offiziers dar, nicht als die Absicht, auf diesem Wege einen Studienplatz erhalten zu wollen¹. Die Entscheidung für die Aufnahme gerade des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft erfolgt daher aus Praktikabilitäts- und Plausibilitätsüberlegungen: „Jedenfalls im Zusammenhang damit (gemeint ist die Offiziereignungsprüfung, J.R.) mußte ich einen Studierwunsch angeben. Und das war ja zu einem Zeitpunkt, als die Hochschule in Hamburg gerade mal drei Jahre stand. (...) So, da war auch die Auswahl an Studienfächern nicht überragend. Nun hab' ich keine ausgesprochene Affinität zu mathematischen Themen, deshalb schied alles das, was so Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik und sowas ... schied von vornherein aus, weil ich mathematisch 'ne Katastrophe darstelle. Also blieben nur zwei Studienfächer, die auch auf diese Truppengattung Panzergrenadiere überhaupt zugelassen waren (...) Wirtschafts- und Organisationswissenschaften und Pädagogik. Und da war für mich das Grobkriterium: Wo wird mehr gerechnet?"; Peter, 328 ff.). - Vergleichbar sind die Studienwahlentscheidungen der beiden anderen Gesprächspartner: Das Pädagogikstudium folgt eher der Ausgrenzung wenig Studienerfolg versprechender Studiengänge (unter den Offizieranwärtern gilt das Studium der Pädagogik als 'leichtes' Studium, das den Weg zum Offizierberuf, anders als naturwissenschaftlich-technische Studiengänge mit höheren

¹ Die Mehrzahl der (angehenden) Bundeswehroffiziere mit Dienstverpflichtungszeiten von 12 und mehr Jahren studiert an einer der Universitäten der Bundeswehr in Hamburg bzw. München. Der Zugang zu diesen Hochschulen ist auf aktive Soldaten (Offiziere und -anwärter) beschränkt, zivile Studenten haben keinen Zugang zu diesen Hochschulen.

Studienversagerquoten, wenig zu blockieren vermag), dazu wird es im Rahmen des späteren 'Menschenführungsberufs' als denkbar zweckdienlich vermutet.

Entsprechend eigentümlich verlaufen die Studiengangkonstruktionen durch die Akteure: Unter zeitlich gestrafften Studienbedingungen (Trimesterregelung; fixe Prüfungsterminierungen mit Überwachungen durch die militärische Führung; Studienzeitraumbegrenzung auf die maximale Studienzeitdauer von 4 Jahren bei einer Regelstudienzeit von 3¼ Jahren) und einem relativ begrenzten Wahlfreiraum für individuelle Studiengangkonstruktionen bleiben Organisations- und Strukturierungsanforderungen im Zuge des Studiums überwiegend auf Selbstorganisation (als individuelle Versuche der Kompatibilitätsherstellung eines vor dem Hintergrund vorheriger Sozialisation anfangs als 'fremd' empfundenen Studiums zu eigenen Biographieerfahrungen), später auch auf rahmenbegrenzte Auswahlen unterschiedlicher Vertiefungen begrenzt. - Diese Personengruppe erlebt daher die 'Offenheit' des Studiums weniger über die curriculare Struktur des Studiengangs selbst, als vielmehr über die aus dem regelgeleiteten militärischen Alltag ungewohnte Freizügigkeit der seitens der zivilen Hochschullehrer angebotenen Studieninhalte (die häufig als Beliebigkeitserfahrung erscheinen); deren Effekte werden zu einem späteren Zeitpunkt zu diskutieren sein.

5. Für Franz, Nicole, Otto und Victoria läßt sich feststellen, daß der Eintritt in das Diplom-Studium eher einer allgemeinen Orientierungslosigkeit bezüglich eigener Interessen, späterer beruflicher Handlungsfelder und personaler Selbstkonzepte folgt. Otto läßt sich nach der Aufgabe eines Pädagogikstudiums an einer Bundeswehruniversität¹ durch einen Freund zur Aufnahme des Studiums in Frankfurt bewegen: „Es war nicht bewußt geplant. Ich wollte eigentlich 'was anderes machen, ich hätte gern Kunst gemacht oder Architektur, aber das war fremdbestimmt. Ein Freund hat gesagt, 'Paß mal auf, ich habe für uns einen Platz organisiert, eine Wohnung und so weiter und so fort, komm' nach Frankfurt'. Dann habe ich es gedacht: 'mach es!', und deshalb“ (Otto, 101 ff.). Das Studium in Frankfurt selbst hat für ihn erhebliche Suchleistungen zur Folge, die jedoch - und hier unterscheidet sich die Qualität der Studiengangoffenheit in der subjektiven Gestaltungsfähigkeit diametral von derjenigen, wie sie die unter 1. und 2. genannten Befragten erlebten - eher von der zielunspezifischen Suche nach sich selbst, denn von einer echten Interessensspezifizierung gekennzeichnet ist; die Suche nach dem Sinn nimmt dabei bisweilen die Form des Diffusen an: „Also diese unterschiedlichen Weltsichten: Jedes für sich richtig und je nach dem, wen ich nehme, konstruiere ich die Welt anders ...“ (Otto,

¹ Die Ermittlung der Gründe für diese Studienaufgabe ließ sich in der Befragung nicht ermitteln. Mit dem Verlassen (-müssen?) der Bundeswehr verbinden sich für Otto offenbar schwere persönliche Schicksalserfahrungen, die im Interview nicht freizulegen waren. Vermutet werden kann hier ein Scheitern des Befragten an den formalen Rahmenbedingungen des Bundeswehrstudiums, welches seinerseits ursprünglich mit einer den unter 4. genannten Befragten ähnlichen Motivationslage aufgenommen worden war.

200 f.). - Vergleichbar unbestimmt sind die Studienmotive der anderen: Victoria, der in Abgrenzung vom elterlichen Milieu die „...Pädagogik doch irgendwie streßfreier erschienen...“ ist (Victoria, 109) und die ihr Studium zunächst aus einer Oppositionshaltung in einem 'weichen' Qualifizierungsfeld entgegen dem Zuraten ihrer Familie beginnt; Franz, der, aus der katholischen Jugendbewegung kommend, sein Studium zunächst als affin zu seiner bisherigen Vita erlebt, dabei aber keine gezielten Fragestellungen an sein Studium heranträgt und vielmehr dessen Happeningcharakter im studentischen Umfeld sucht („...hat Spaß gemacht. War lustig, war klein, intim (...) keine Vermassung (...) da wurde noch richtig vernünftig Essen gekocht...“; Franz, 234 ff.), dabei erkennbar wenig motivational begründete Strukturierungsimpulse für sein Studium entwickelt und dieses bis zu seinem formal erfolgreichen Ende eher beiläufig neben unzähligen Nebentätigkeiten ('Jobs') durchlebt. Und Nicole, die, nach Durchlaufen einer steuerfachlichen Berufsausbildung, persönliche Ohnmachtserfahrungen („... Hamster-im-Tretrad-Mentalität...“; Nicole, 140) nach einer Referentenempfehlung im Rahmen eines mehr zufälligen Entdeckens der universitären Milieus in diesen die Chance auf persönliche Befreiung aus rigiden Berufskontexten erwartet: „... hab' mich hier mal probeweise in so ein Seminar mit 'reingesetzt damals, 'reingeschlichen. Da dachte ich: 'Och, da fällste' nicht groß auf.' - Denkste! Da war nur der Dozent (...) und drei Studenten, und da fiel ich natürlich doch auf; und dann wurde da Kaffee getrunken und Zigaretten geraucht, das war sehr gemütlich. Und die hatten mich dann auch gleich einbezogen ins Gespräch und ich fand das alles sehr nett. Ich konnte mir das alles gar nicht vorstellen: Das Studium und so kleine Arbeitsgruppen und so nette Leute und dachte 'Ja, warum nicht? Fängste' einfach mal hier an!' So hat sich das ergeben.“ Nicole, 166 ff.). Für sie wird das Studium (als von ihr als relativ verbindliches Angebot erfahrenes) wesentlich bestimmt sein von der Motivation, dieses in Abgrenzung von beruflichen Vorerfahrungen als Medium der theoretischen Begründung der ihr im Beruf widerfahrenen Ungerechtigkeiten zu entwickeln und - dabei in der subjektiven Binnenperspektive verhaftet zu bleiben.

Resümierend bleibt an dieser Stelle festzuhalten, daß die eingangs dargestellte Offenheit des Studiengangs an sich in bezug auf seine curriculare Gestalt wie in bezug auf die spezifischen Lehrangebote in Abhängigkeit von subjektiven Wahrnehmungen, Interpretations- und Konstruktionsleistungen der Studierenden bemerkenswert variiert. Es sollte anhand der beispielhaft skizzenhaft dargelegten Einzelfälle (bei aller Beschränkung auf dabei wesentliche Einzelaspekte) herausgearbeitet werden, daß eben diese Offenheit in der Regel verbunden ist mit Verbindlichkeitsherstellungen, die in der Mehrzahl der Fälle von den Befragten zu erbringen ist und sich weniger entlang formaler oder sinnhaft-geschlossener Angebote der Hochschulen, sondern eben derjenigen der Absolventen/-innen entwickelt. Hierbei müssen Fragen nach Zusammenhängen von individueller Lebens- und Berufserfahrung vor dem

Studium auftauchen, die als Fragen nach den Zusammenhängen individueller (beruflicher) Vorerfahrung, Studienmotiv und Studiengangkonstruktion als individueller Konstruktionsleistung und Qualifikationserwerb zu stellen sind.

5.1.3 Studienganggestaltungen und Qualifizierungsmomente: Zusammenhänge von biographischen Erfahrungen, Studienverläufen und -ergebnissen

An dieser Stelle wird nicht der kaum Erträge versprechende Versuch unternommen werden, wie immer geartete Kompetenzen als denkbare Ergebnis eines erfolgreich absolvierten Studiums als indexikalisierte Größen einer parametrisierten 'Messung' zu unterwerfen. Weniger der Überlegung, hiermit einen prinzipiell aus zeitlichen Gründen nicht mehr meßbaren Bestand erfassen zu können (zeitlicher Abstand des Befragungszeitraums zu individuellen Studienzeiträumen) sowie einen nur als hypothetisches Konstrukt entwerfbaren Gegenstand der Beobachtung zuführen zu wollen, ist dieser Entschluß geschuldet. Vielmehr kommt es darauf an, die Binnenlogik von spezifischem Verlauf (Vorstudienzeiträume - Studienphase - Postgraduiertenzeitraum) der Einzelbiographie und der Realisierung von Kompetenzen in ebenso spezifischen Handlungskontexten (damit: unter Umweltbedingungen) aufzuzeigen. Ziel soll es daher sein, die erkennbare Systematik von individueller Studiengangkonstruktion und deren Anschlußfähigkeit an jeweils besondere Handlungsfelder unter Berücksichtigung außeruniversitär verlaufender Einflußgrößen (vor, während und nach) dem Studium zu erfassen. Wir suspendieren hiermit den Eindruck eines linear-geschlossenen, in sich homogenen Qualifizierungsprofils, dem weder die nicht vorhandene Geschlossenheit des Studiums in seinem individuellen Erleben, noch die heterogene Typik des späteren (professionellen) Handlungsfeldes entspricht zugunsten eines auf Interdependenzen hinweisenden Zusammenhangs, der in aller Regel genuin individuelle Züge trägt.

Und dennoch: Um der radikalisierten Einzelfallstudie in seiner nur noch unikaten Bedeutsamkeit entgehen zu können, werden wir hierbei Verdichtungen vornehmen, die die Aufdeckung von Typiken gestattet. Wir werden uns hierbei der zuvor vorgenommen Gruppentypisierung bedienen, das heißt, die Untersuchungsgruppe als ganze in bezug auf die Studiengangwahlmotivation und -zielsetzung differenzieren. Die dabei entstandenen Gruppen 1-5 sollen, darauf muß nochmals verwiesen werden, nicht als 'closed shop' hinsichtlich aller professionstheoretisch relevanten Größen bzw. der hieraus möglicherweise schlußzufolgernden Linearität in Verläufen zu verstehen sein. Sie gestatten uns vielmehr eine strukturelle Differenzierung von Analogien in bezug auf gemeinsame Variablen, darüber hinaus dienen sie der Erzeugung von Transparenz in der Darstellung. Zusammenfassend lassen

sich diese Gruppenbildungen in bezug auf die nachfolgenden Erörterungen jetzt wie folgt charakterisieren:

Gruppe 1: Kennzeichnend für die Gruppenmitglieder ist eine sie von den anderen Gruppen unterscheidende, ausgeprägtere Qualifizierungsorientierung bezüglich der Studienaufnahme (Gesichtspunkte der Reflexion eigener, vorheriger Berufserfahrungen sowie fachlich-inhaltliche Kompetenzerwerbsmotive). Grundsätzlich wird das Studium gezielt, als freiwillige Entscheidung für einen bestimmten Studiengang unter klaren Fragestellungen und mit gezielt gerichteter Erwartungshaltung aufgenommen. Zu dieser Gruppe rechnen wir unverändert Karl, Wilhelm, Elke, Julia, Martina, Gerd und Thomas.

Gruppe 2: Das Studium erfolgt für die Mitglieder unter existentiellstem Druck als Qualifizierungsmaßnahme in Fortführung einer begonnenen, in Teilen bereits erziehungswissenschaftlich begründeten Vorqualifizierung. Seitens der Befragten existieren relativ klare inhaltliche Fragestellungen und Erwartungen in Relation zu Verwertungsvorstellungen (Erhöhung der eigenen Arbeitsmarktchancen) an ihr Studium, diese werden aber nur bedingt als voluntaristisch sprich: autonom-subjektive Entscheidungen in bezug auf die Wahloption dieses von ihnen gewählten Studiengangs ersichtlich. Als Mitglieder dieser kleinsten Gruppe sehen wir Ulrike und Ilse.

Gruppe 3: Die Mitglieder dieser Gruppe erkennen ihr Studium als gesellschaftspolitischen Aufklärungsprozeß. Im Vordergrund der Studienwahl stehen weniger formale Qualifizierungsziele des Erwerbs von marktfähiger Sach-/Fachkompetenz, als vielmehr Potentiale zur Erzeugung individueller Mündigkeit und reflektorischer Kompetenz. In einem sehr weiten Sinn erhält für sie das Studium ausgangsmäßig den Stellenwert eines von kompetenzbezogenen Verwertungszusammenhangsvorstellungen zunächst freien Bildungsgangs. Als Gruppenmitglieder identifizieren wir Anette, Stefan, Rudolf, Dieter.

Gruppe 4: Der Studiengang wird der Erreichung des übergeordneten Berufsziels 'Offizier' untergeordnet. In der Studienmotivation tritt zunächst das formale Interesse an der Bewältigung eines oktroyiert-vorgegebenen akademischen Qualifizierungsmusters in den Vordergrund, welches sich mehr über eine via negativa auf den spezifisch erziehungswissenschaftlichen Studiengang kapriziert (Ziel der Reduktion von Studienversagenswahrscheinlichkeit bei prinzipieller Studierverpflichtung). Sofern eine originäre Interessenlage an erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten die Studienwahl mitbegründet, subsumiert sich diese den erwar-

teten Verwertbarkeitszusammenhängen im klar erkannten Berufsfeld des Offiziers (Einschätzung von Pädagogik als potentielle Vorbereitung auf Führungsaufgaben im Berufsfeld des militärischen Vorgesetzten). Zu dieser Gruppe gehören Hans, Ludwig und Peter.

Gruppe 5: Sie stellt die binnenstrukturell differenteste Gruppe hinsichtlich Studienmotivation und -zielvorstellung dar. Kennzeichnend ist für die Gruppenmitglieder vornehmlich die den Befragten nicht immer erkennbare Ungewißheit über persönliche Ziele (damit auch: Qualifizierungsziele) sowie die Nutzung des Studiums als Instrument zur vermeintlich konstruktiven Bearbeitung der eigenen Biographie. Zu dieser Gruppe rechnen wir Franz, Nicole, Otto und Victoria.

Für Elke, Gerd und Thomas als Mitglieder der *Gruppe 1* beginnt ihr Studium zu einem fortgeschritteneren Zeitpunkt ihres Lebens. Alle drei sind in hohem Maße berufserfahren und treten mit der Zielsetzung in ihr Studium ein, auf vorhandene beruflich-fachlichen Qualifikationen aufbauend neben der formalen Zusatzqualifizierung im Studium ein Medium der persönlich-intellektuellen Fortbildung, aber konkret bezogen auf den Gegenstandsbereich der beruflichen Bildung Erwachsener, zu finden. Über die Studienaufnahme konkretisieren sie schon seit längerer Zeit gefaßte Bildungsambitionen, die ihnen zu realisieren erst jetzt aufgrund beruflicher Konstellationen möglich wird: „Ich habe schon immer, schon als Steppke, vorgehabt zu studieren. Aber es war aus finanziellen Gründen nicht möglich“ (Elke, 56). Hiermit verbunden ist für alle ein Eintritt in ein universitäres Feld, welches auf den ersten Blick von beruflichen Vorerfahrungen hinsichtlich Strukturierungsvorgaben und Orientierungsangeboten differiert und - neben der Freiraumerfahrung - auch Reaktanzeffekte zeigt: Die Stringenz der vorstudienbegründeten Sozialisierungseffekte wird dabei letztlich zur strukturbildenden Linie, über die sich studienbegründete 'Unverbindlichkeitserfahrungen' kanalisieren und über den Rückbezug auf die eigene Beruflichkeit ihre Kontur finden; so weicht das anfängliche Suchen im universitären Kosmos schnell dem Zielfinden in spezifischen Lehrangeboten. Thomas illustriert dies exemplarisch durch die Skizze seines eigenen Studienweges: „Also das Studium habe ich erst mal begonnen (...) aus meinem eigenen Interesse und Bedürfnis heraus, was anderes zu machen, mich mit Dingen zu befassen, die mich eigentlich interessieren und die nicht nur zwangsläufig mit der Fliegerei¹ gegeben waren. Das war Routinetätigkeit, die ich da ausgeübt habe. Dann habe ich eben im Studium alles gesucht, alles mögliche, was sich da geboten hat, in allen Fachbereichen. Ich bin bei Biologieveranstaltungen gewesen, ich bin bei BWL-Veranstaltungen gewesen, bei den Juristen und überall und habe mir angehört, was da geboten wurde“ (Thomas, 345 ff.). Wie die ande-

¹ Thomas ist beruflich zunächst als Pilot, später für die Bildungsorganisation innerhalb eines ca. 1500 Soldaten umfassenden Verbandes der Luftwaffe tätig. Als (ehemaliger) Pilot nimmt er kurz vor der regulären Frühpensionierung mit 41 Jahren sein Studium auf.

ren zwei Genannten wird er seinen Schwerpunkt in pädagogischen Studienfeldern finden, in denen er die ihm seitens des Wissenschaftssystems angebotenen Konzeptualisierungen in den Reflex eigener Berufserfahrungen stellen wird.

Ähnliche Motive bewegen die beiden anderen Genannten: Sei es, daß das Ziel darin liegt, „...auf einer mehr partnerschaftlichen Ebene Lernprozesse mit Erwachsenen zu machen...“ (Gerd, 190) oder aber „...die Zwangsläufigkeit...“ von Verläufen als explizite Ursache der Studiengangspezifik gesehen wird: „Ich habe jahrelang im kaufmännischen Bereich gearbeitet, mir das betriebspädagogische und betriebswirtschaftliche Wissen erarbeitet. In welchem Bereich sollte ich sonst gehen?“ (Elke, 117 ff.) - die eigene Berufserfahrung wird zum Anlaß einer mehr oder minder schnell erfolgenden Zuspitzung von studiengangkonstruktiven Momenten, die auch in ihrer Finalität (das heißt: der Orientierung hin auf spätere Berufs- und Handlungsfelder) rasch Gestalt finden. - Wir werden im Zuge der Handlungsverständnisdiskussion der Befragten bezüglich deren derzeitigen Rollenverständnisses auf die Effekte dieser Bezüge zu rekurrieren haben.

Wilhelm und Karl lassen sich in ihrem Studierverhalten dadurch kennzeichnen, daß, neben dem beiden zunächst gemeinsamen Abgrenzungsversuch gegen Lehramtstudierende (in einem Fall aus Gründen der vermuteten Studiengangformalisierung, im anderen aus Gründen der Reaktanz gegen Elternhaus und Familie) ein Studium aufgenommen wird, das seine Kontur durch außeruniversitäre Kontakte erhält: Wilhelm wird über studentische Verbindungen mit Gewerkschaftskreisen in Berührung gebracht, die ihn zunächst in verschiedene Referentenpositionen neben dem Studium bringen, gleichzeitig aber auch seine an das Studium herangetragenen Fragestellungen auf Gegenstandsfelder beruflicher Bildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Arbeitsteilung, Arbeitskraftverwertung und sozialer Ungleichheit bringen. Er erlebt sein Studium im Spannungsfeld theoretischer Leistungen seitens des Wissenschaftssystems und praktischer - interessenpolitisch gefärbter - Angebote seitens außeruniversitärer Umwelten; in nicht unerheblichem Maß empfindet er seine akademische Qualifizierung, eingebunden in Studentenbewegung und gesellschaftlichen Protest, als integrativ bezogen auf seine politische Position: „Ich glaub’ schon, daß man das nicht so genau auseinandernehmen kann. Vielleicht: Am stärksten war ich wohl so politisch-gewerkschaftlich ausgerichtet. Das war schon eine starke Dimension der Orientierung; das denke ich schon, daß das damals dominant war“ (Wilhelm, 155 ff.)¹. - Für Karl verlaufen die außerakademischen Zielfindungsbegründungen weniger prägnant (er avanciert nicht zum gesellschaftspolitischen Aktivist), wohl aber bestimmen sie für ihn die Zielsetzungen innerhalb des Studiums. Wie Wilhelm wird er über die aus der Studentenbewegung erwachsenden Kontakte zu gewerkschaftlichen Kreisen mit Fragen der Berufsbildung konfrontiert,

bei ihm hingegen moderiert ein prinzipiell unverleugnetes 'Lehrermotiv' zwischen politischer Ambition und bildnerischen Zielsetzungen; in jedem Fall aber findet er seine letztlich in Fragen der beruflichen Erwachsenenbildung mündenden Studienimpulse in Feldern außerhalb der Universität (über einen Honorarvertrag ist er während seines Studiums als Referent an einer Berufsbildungsstätte tätig und arbeitet an einem Verbundsystem zur Beseitigung der Jugendarbeitslosigkeit mit), die er über gezielte Lehrangebote innerhalb des Wissenschaftssystems konkretisiert. - Für beide Befragten kann unterstellt werden, daß es weniger eine 'handwerkliche' Qualifizierung ist, die sie in ihrem Studium finden; Fragen zu Berufsbildungsrecht, Arbeitsrecht, Ausbildungsfinanzierung usw. werden eher im außeruniversitären Praxiskontakt bearbeitet, die Universität bietet ihm 'Weltentwürfe' an und liefert (z.T. ideologisches) Rüstzeug für die Hinterfragung bzw. Legitimation der Praxis als einer jenseits des gesellschaftlichen Establishment - an dieser Stelle nähern sich die akademischen Sinndimensionen im Erleben der Beteiligten denjenigen der Gruppe 3 an; in den hier genannten Fällen allerdings werden sie konkret aus der erlebten Praxis entwickelt und wirken sich aus der Praxis gestaltend auf das Studium aus (und vice versa).

Julia und Martina betrachten ihr unmittelbar nach Erreichung des Abiturs aufgenommenes Pädagogikstudium zunächst als zeitliche Überbrückungsmaßnahme während der Wartezeit auf einen medizinisch-therapeutischen Studienplatz: „Eigentlich wollte ich Logopädin werden (...) Aber für Magister Pädagogik konnte man sich direkt einschreiben. Und da habe ich gedacht, ich will jetzt anfangen zu studieren; was ich dann im nächsten Jahre mache, das kann ich dann immer noch sehen. Ich weiß zwar nicht, was Erziehungswissenschaften ist, aber ich habe gesehen, manchmal gibt es einen Bereich Sonderpädagogik mit einem Unterbereich Sprachheilpädagogik, also machst du das!“ (Julia, 141 ff.) bzw. „... ich wollte ja ursprünglich Medizin, habe aber keinen Studienplatz bekommen, und so bin ich eigentlich, weil ich diesen Umgang mit Menschen unbedingt auch haben wollte, zur Pädagogik gekommen; immer so ein bißchen mit dem Hintergedanken, vielleicht auch so im sonderpädagogischen Bereich 'was zu machen'“ (Martina, 153 ff.). Die ersten Konstruktionsversuche für den eigenen Bildungsgang sind daher von der Bemühung getragen, ggf. später in medizinischen Fakultäten anerkennungsfähige bzw. anrechenbare Studienleistungen in der Pädagogik zu begründen. In beiden Fällen ist festzustellen, daß sich die Orientierungswende während der ersten Studiensemester einstellt: Erneut ist es dem Offenheitscharakter der universitären Lehrangebote geschuldet, wenn beide Kandidatinnen zu Anfang durchaus Verbindungen zu ihrem ausgänglichen Interessenfeld herzustellen wissen (und durch die gezielte Wahl von Lehrveranstaltungen das erziehungswissenschaftliche zu einem anfänglich pseudomedizinischen Studium konstruieren); nichts desto weniger werden genau die in der zeitlichen Folge

¹ Über gewerkschaftliche Kontakte und Bindungen wird die gesamte Berufsbiographie Wilhelms erhebliche Schlüsselimpulse erhalten.

in der Erziehungswissenschaft gemachten Erfahrungen zum Anlaß dafür, das ursprüngliche Wahlziel aufzugeben und neue Akzente zu setzen: „Da habe ich mich eben auch sehr stark mit dieser psychologischen Ecke, mit dieser Handlungsregulationstheorie beschäftigt und mich da ‘reingeeknet, weil mich das interessiert hat. Ich habe mich theoretisch fit gemacht und dann das Glück gehabt einen Wissenschaftler zu finden, der mich denn auch in die Betriebe mitnahm“ (Julia, 215 ff.). Für beide Frauen läßt sich beobachten, daß die Ausformulierung ihres Studienziels im unmittelbaren Kontakt mit dem erziehungswissenschaftlichen System durch eine allmähliche Konkretisierung der anfänglichen Studienmotive verläuft. Nicht in beiden Fällen wird sich hieraus eine arbeitsmarktfähige Berufsqualifizierung entwickeln, wohl aber ein berufliches Selbstverständnis, welches durch eine zunehmende Engführung der Studieninteressen und Studieninhalte auf berufliche Handlungsfelder in eine genuin pädagogische Perspektivität einmünden wird. - In diesen beiden Fällen ist die durch das Studium erfolgende Moderationsfunktion bemerkenswert: Die Ausgangsinteressenlagen der Frauen werden durch spezifische Studienimpulse zunehmend konkreter gefaßt und finden sich gerade durch begleitende Studienpraktika präzisiert. Ohne Berufstätigkeiten vor dem Studium, aus denen sich hätten Fragestellungen für den Studiengang entwickeln lassen, kommen so dem akademischen Qualifizierungsgang erhebliche Orientierungs- und Steuerungsleistungen zu, die in ihrer Bedeutung bezüglich der Spezifikation, besser: Themenfindung für den Bildungsgang als ganzen erhebliche Bedeutung besitzen¹.

Für Ulrike und Ilse (*Gruppe 2*) beginnt das Studium zu einem Zeitpunkt, als krisenhafte Symptome die eigene Berufsbiographie zu dominieren beginnen. Ulrike, erfolgreiche Absolventin eines Lehramtstudiengangs, findet infolge eines Beschäftigungsstopps für Lehrer keine Anstellung im Schuldienst; Ilse, Absolventin des Fachhochschulstudiengangs Sozialpädagogik, blickt auf eine mehrjährige Maßnahmenkarriere zurück. Beide Frauen beabsichtigen - zunächst ohne klare Handlungsfeldfokussierung - eine grundsätzliche Verbesserung ihrer Arbeitsmarktsituation durch Höher- bzw. Weiterqualifizierung herbeizuführen und nehmen ihr Studium - in beiden Fällen als BfA-geförderte Maßnahmen - unter der Perspektive der Anschlußfähigkeit an bereits vorhandene Formalqualifikationen (auch: Studiengangsaffinität zu vorherigen Studien) auf. Ihr Studium empfinden sie bei relativ geringer Berufs- und Handlungsfeldorientierung überwiegend als persönliche Bereicherung, die zwar auch in einem Verwertungszusammenhang, dabei aber als kaum spezifiziert zu sehen ist: „Ich wollte irgendwas tun und ich habe eben diese Chance ergriffen, dieses Studium zu absolvieren (...) und ich habe nicht zielorientiert da geguckt, was nützt mir später, sondern ich habe erstmal geguckt, was ich gerne mache. Ein Studium habe ich ja schon absolviert gehabt in Freiburg, und so bot sich die Gelegenheit, das zu tun, was ich schon immer tun wollte, in Richtung auf

¹ Wir werden an späterer Stelle genau diesen Effekt der zielfindungsbezogenen Orientierungsfunktion des Studiums aufgreifen, um hieraus zu entwickelnde Anforderungen an die Studienangebotsseite (Wissen-

Psychologie und auch in Richtung Pädagogik. Das habe ich auch getan“ (Ulrike, 226 ff.). Die Studienangebote werden dabei zur offenen Offerte: Ausbildungspädagogik für Länder in der Dritten Welt bis hin zur Teilnahme an einem Projekt „Feldforschung auf Sri Lanka...“ (Ulrike, 241) ermöglichen eine Studiengestaltung entlang persönlicher Interessenlagen und bleiben dabei in hohem Umfang unverbindlich bezüglich einer unmittelbaren Berufstätigkeitsvorbereitung, sie scheinen vor allem eines zu befördern: Flexibilität hinsichtlich der grundlegenden Kompetenz, neue Arbeitsfelder rasch zu erschließen und Kompromisse hinsichtlich eigener Erwartungen und Umweltansprüche einzugehen. In dieser Hinsicht erweist sich das Studium als - bezogen auf die Arbeitsmarktfähigkeit der Frauen - hoch anschlussfähig; bis gegen Ende des Studiums werden sie keine konkreten Berufsvorstellungen entwickeln, dennoch werden sie ihre 'personale Kompatibilität' zu einem Handlungsfeld beweisen, welches sie bis zum Ende ihres Studiums als potentiell Beschäftigungsfeld nicht anvisieren. Wir werden diesen in bezug auf Professionalität nicht unproblematischen Aspekt der 'Universalverwendungsfähigkeit' von Diplom-Pädagogen/-innen vor dem Hintergrund der Handlungsfeldererschließung als grundsätzliches Problem von Generalistenqualifizierungen aufgreifen.

Als wesentliche Antriebsmomente der Befragten der *Gruppe 3* für die Studienaufnahme lassen sich Impulse identifizieren, die sich aus gesellschaftspolitischen Protesthaltungen ergeben. Hinsichtlich der Quellen reformpolitisch verständlicher Motivationen verbergen sich bei den Interviewten zwar unterschiedliche biographische Erfahrungen, aus denen im einzelnen Haltungen erwachsen; in ihrer Zielrichtung sind sie dagegen nahezu identisch: Dieter wird über die unmittelbare Funktion als Betriebsratmitglied eines metallverarbeitenden Unternehmens in seiner Funktion als Facharbeiter mobilisiert, Rudolf nimmt das in der Referendariatsphase seines Lehrerstudiums als „Irrationalismen (...) Dummheit (...) Bequemlichkeit...“ (Rudolf, 255) erlebte Verhalten seiner „Dumpfkollegen“ (ebd., 263) zum Anlaß, die Beamtenlaufbahn zu verlassen, in der er als derjenige, der „...Zensurengebung als Repressionsinstrument einfach aufgegeben...“ hat (ebd., 238), an der Bürgerlichkeit seines Umfeldes zu scheitern droht. Stefan, über die Schülererfahrungen bereits politisiert, nimmt sein Studium im Kontext „...heftig verlaufender Auseinandersetzungen mit den Ordnungsbehörden...“ auf (Stefan, 159) und gestaltet es wie Rudolf inhaltlich weniger entlang erziehungswissenschaftlicher, sondern mehr sozial- und geisteswissenschaftlicher Lehrangebote: „Ich hab' nicht nur Pädagogik studiert, sondern auch Sozialwissenschaften und ich hab' in beiden Bereichen mein Examen gemacht. (...) Also ich hab' das Diplomstudium abgewickelt und noch sechs Semester Germanistik, und hab' dann die Germanistik an den Nagel gehängt, weil es einfach zu viel wurde“ (Stefan, 130 ff.). Für alle drei Genannten gilt wie für Anette, die über das universitär vermittelte Erwachen aus der 'katholischen Mädchenrolle' in die Anti-KKW- und Frauenbewegung gerät, daß das Studium für sie einerseits zur Meßlatte

gesellschaftlicher Problemfelder avanciert, indem es theoretisches Wissen und Erklärungen für virulente, gesellschaftsübergreifende Fragestellungen anbietet, andererseits festigt es durch die Befriedigung eben dieses gesuchten Wissens die bis dato unbestätigten Annahmen der Befragten.

In einem weiten Sinn entwickelt sich für sie alle der Studiengang als Bildungsgang in seiner intellektualisierenden Dimension und verleiht Überlegenheitsempfindungen gegenüber einer tauben gesellschaftlichen Praxis; in bemerkenswerter Weise bleibt er ebenfalls für alle - jeweils spezifisch - praxisnah: Rudolf und Stefan arbeiten, „...ohne dabei an die letzte Verwendbarkeit zu denken...“ (Rudolf, 151) im Lokaljournalismus einer örtlichen Tageszeitung¹ und reflektieren ihr der Praxis fremd zu werden drohendes Intellektuellenpotential durch harten Kontakt zu örtlichen Gremien, in denen die überlegene Theorie bodenständige Dimensionen annehmen muß, wenn sie verhandlungsfähig bleiben soll². Vergleichbar für Dieter: Authentizitätsforderungen trägt er an hochschulischen Lehrkörper wie das ihm vertraute Handlungsfeld Betrieb gleichermaßen heran: Wo der Betrieb als ökonomisches System ideologiekritische Fragestellungen erfährt, sehen sich die Hochschuldozenten mit aus beruflicher Erfahrung erwachsenden Anforderungen an personale Integrität konfrontiert - die Arbeitstugenden des 'Werkers' treffen sich in einem eigentümlichen Amalgam mit den jetzt theoretisch begründeten Kritikkompetenzen des Akademikers: „Es hat so Situationen gegeben, als Auseinandersetzungen um die Rolle des Dekans da waren, wo ich mit 'nem weinenden Dekan im Arm in dessen Zimmer saß, weil der von allen Seiten so fertiggemacht worden war. Das war gleichzeitig der Erziehungswissenschaftler, der ... bei dem genau in den Situationen dann eben deutlich wurde, daß alles das, was er an Wissen ... ja, an Wissen besaß und das, was er in seinen Seminarveranstaltungen verbraten hat, offenbar nicht dazu beigetragen hat, daß er mit seiner eigenen Rolle, mit seiner Funktion, mit seiner Person und Funktion klar kam“ (Dieter, 389 ff.).

Für alle vier Befragten äußert sich das Studium als Politisierungsprozeß; die persönliche Befreiung über das 'Wissen um gesellschaftliche Zusammenhänge' wird sich, wie zu zeigen sein wird, von vitaler Bedeutung einerseits für die Erschließung des späteren Handlungsfeldes, zum weiteren für die eigene Rollendefinition innerhalb dieser Tätigkeitsfelder sein. Das bei allen Befragten so dargelegte Moment der eigenen Mündigkeitssteigerung durch Aufklärung wird in verklausulierter Form - dann bezogen auf Zielgruppen der eigenen Arbeit - wiederkehren, besser: sich als Grundmotiv des Handelns erhalten.

¹ Rudolf studiert parallel zur Erziehungswissenschaft Publizistik und wird dieses Studium zu Ende führen; die Verbindung zweier von ihm als 'hoch politisch' etikettierter Studiengänge wird für seine gesamte Vita maßgeblich sein.

² Vorwegschickend ist festzustellen, daß es gerade die in dieser Zeit mit den Lokalbehörden -z.T. konfrontativ - verlaufenden Prozesse sind, die über die Entstehung von Bekanntschaften und informellen Kanälen für die spätere Erwerbsbiographie von großem Einfluß sind.

Hans, Ludwig und Peter (*Gruppe 4*) bewegen sich in ihrem Studium im Rahmen eines von konstruierten Sachzwängen bestimmten Zeitrahmens, der über quasi fixe, absehbare Prüfungstermine und operante Prüfungsleistungen verläuft; das Campus-Universitätskonzept der Bundeswehruniversitäten konzentriert die Studierenden räumlich und begünstigt gegenseitige Unterstützungs- und Stabilisierungsleistungen, die ein zügiges Absolvieren des Studiums in neun Fachtrimestern ermöglicht. Das inhaltliche Angebot des Studiengangs bleibt ihnen wenn zwar nicht formal, aber doch in seiner Persönlichkeitsbildungsdimension eher äußerlich. Diese Gruppe stellt, was die Struktur Erfahrungen des Studiums angeht, diejenigen der Angehörigen der Gruppe 3 auf den Kopf: Ab etwa der Mitte des Studiums wissen diese Studierenden durch die militärische Personalführung (fast) definitiv, wo ihr zukünftiger Berufstätigkeitsort nach Studienabschluß sich befinden wird und in welcher Tätigkeit (militärisch: 'Verwendung') sie sich wiederfinden werden - keiner von ihnen wird eine ausgewiesene pädagogische Tätigkeit aufnehmen, statt dessen läßt sich für sie eine Einmündung in unterschiedliche militärische Führungsverwendungen erwarten. Eigene Strukturkonzepte brauchen an das Studium nicht herangetragen zu werden; überschaubare Lehrangebote und die Rückgrifffähigkeit auf Studierenerfahrungen älterer Kommilitonen als taktisches Studienwissen begünstigen ein rasches Absolvieren der gestellten Aufgaben.

Diese Rahmenbedingungen bleiben - im Verein mit dem bereits erwähnten Studienmotiv - nicht ohne Folgen: Das Studium wird hinsichtlich seiner Instrumentalisierbarkeit für die spätere Tätigkeit hinterfragt und - schneidet in der Einschätzung der Befragten dabei nicht sonderlich gut ab: „Jaja, also war für mich Mittel zum Zweck. Ich mußte halt studieren, wenn ich Offizier werden wollte ... insbesondere wenn ich als Z12 (Offizier mit zwölfjähriger Dienstzeitverpflichtung, J.R.) beurteilt werden wollte; dann blieb mir gar nichts anderes übrig. So, und jetzt hab' ich diesen Ausbildungsabschnitt hinter mir - wird mir sicher nicht geschadet haben“ (Peter, 440) oder: „...ich hab' was Greifbares gesucht, was für mich greifbar ist. (...) Ich hab' für mich was Greifbares gesucht und das weder in der Sozialpädagogik noch in der Erwachsenenbildung gefunden (...) ich hab' das Greifbare in der Berufspädagogik gefunden und hab' dann auch die Motivation gehabt: 'O.K. hier hänge ich mich 'rein', wohlwissend: Pädagogik ist nicht das Gelbe vom Ei auf dem freien Markt. Ich hab' versucht, einen vernünftigen Abschluß hinzukriegen, um mit dem, wenn schon von den Aussichten her schwachen, dann doch ein gutes schwaches Diplom zu haben“ (Hans, 330 ff.). Die Perspektive, die Bundeswehr zu einem späteren Zeitpunkt verlassen zu wollen und den Statuswechsel zum Berufsoffizier nicht zu vollziehen, haben alle Befragten zu diesem Zeitpunkt noch nicht; das Studium stellt daher unter der realistischen Perspektive einer mindestens noch siebenjährigen Tätigkeit in der BW nach Studienende hinsichtlich einer späteren Berufstätigkeitsbegründung allenfalls eine (schwache) Option unter anderen, zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlicheren dar. Insofern erscheint es aus der subjektiven Perspektive als plausibel, die

'Läberigkeit der Soziologie' (Peter) scharf zu solchen Lehrangeboten zu kontrastieren, deren unmittelbare Transferfähigkeit in den militärischen Alltag erwartet wird (Lehr-/Lernverfahren, Ausbildungsmethodik und -technologie), die aber insgesamt als zu wenig durch das Studium repräsentiert erlebt wird.

Aus unterschiedlichen Gründen werden diese Befragten die Armee dennoch Jahre später freiwillig verlassen - die Frage wird auf sie zukommen und sie geradezu in die Zange nehmen, was Jahre zuvor während des Studiums an Qualifizierung und Persönlichkeitsbildung geschehen ist; zuvor aber bereiten sie sich vor auf eine militärische Verwendung, in die sie nach der mehrmonatigen, auf das Studium regelmäßig folgenden 'Remilitarisierung' (Hans) im Rahmen eines militärischen Führungslehrgangs eintreten werden: „Ich bin recht schnell wieder in den militärischen Trott 'reingekommen (...) Also es war sicherlich ein Bruch mit der Beschäftigung ... mit der bewußten Beschäftigung mit den Studieninhalten. Das Thema Studium war für mich abgeschlossen. Das deutete sich aber schon gegen Ende des Studiums an, wo ich einfach einen unheimlichen Drang hatte, etwas zu machen, etwas zu bewegen (...) ich wollte Spuren im Schnee hinterlassen“ (Ludwig, 245 ff.).

Für die Angehörigen der *Gruppe 5* bleiben Studium und Zielperspektive (bezogen auf spätere Handlungsfelder) kontingent; kontingent dahingehend, daß sowohl die Findung eigener Studieninhalte keine Orientierungspunkte mit Bindungsfähigkeit zu erhalten scheint (mit Ausnahme vorbereitungsbedürftiger Prüfungen), als auch, daß eine Synthese von Studenschwerpunkten und personaler Identifikation eines eigenen Interessenschwerpunkts in bezug auf ein zukünftiges Handlungsfeld nicht erfolgt: „Ein Studium wollte ich auf jeden Fall, ja. Wobei - für mich war Pädagogik nicht das Wichtigste. Ich habe in diesem Studium sehr viel und sehr stark Philosophie gemacht, Geschichte der Naturwissenschaft, genau, mit einem bißchen Pädagogik. Da war zum Schluß ein Pädagogikkapitel 'dran, weil das in dem Fachbereich so gemacht werden mußte“ (Otto, 138 ff.). Daneben studiert er „Kant aus einer knallharten Ecke“ (ebd., 195), die er klar von „...der Wischi-Waschi-Pädagogik...“ abgrenzt: Am Ende seines Studiums fühlt er sich der Welt gewachsen: „Ich hatte massenhaft Handwerkszeug. Ich hatte denken gelernt, das reicht!“ (ebd., 211). - Für alle Befragten dieser Gruppe läßt sich feststellen, daß die während und auch noch nach Ende des Studiums erfolgenden Wahrnehmungen des eigenen Qualifizierungsweges in bezug auf Arbeitsmarktfähigkeit, Kompetenzerwerb und eigener Rollendefinition einen gewissen Mangel an Realismus aufweisen, was sich im unmittelbaren Anschluß an das Studium (Übertritt in das Beschäftigungssystem) bemerkbar machen soll. Erst hier wird die meisten der Befragten sichtbar, daß 1. ihrerseits keine Vorstellungen bezüglich eines 'für sie passenden' Arbeitsfeldes bestehen („...alle freien Bildungsträger im Land angeschrieben von Kiel bis Passau, zum Beispiel. Alle Großunternehmen, wo ich vermuten konnte, die haben 'ne eigene Bildungsab-

teilung. (...) Ja, überall Absagen...Ich war dann bei einem Vorstellungsgespräch bei Firma X, zum Beispiel. Da kriegte ich dann auch 'nen Schock: Ne, hier willst du eigentlich nicht arbeiten (Nicole, 371 ff.) und 2. die personalen Konzepte bezüglich der eigenen Rollenträgerschaft in bezug auf Kompetenzen und berufliche Identität erheblich diffundieren.

Dies wird - bezogen auf Studiengangkonstruktionen - bei Otto leichter nachvollziehbar als z.B. im Fall Nicole. Letztere durchläuft ein Studium, welches sich nach ihrer Einschätzung stark praxisorientiert entwickelt und im unmittelbaren Kontakt der Studierenden mit potentiellen beruflichen Handlungsfeldern gestaltet; ausgedehnte Praktika begünstigen eigentlich eher eine Berufsrollenvorbereitung. Und dennoch: Wie für Nicole und Otto liefert auch für Franz und Victoria ihr akademischer Qualifizierungsgang wenig Orientierungssicherheit. Während Franz - wie Otto - seinen Studiengang zur Produktion einer eher 'wilden' Generalistenqualifizierung nutzt, orientiert sich Victoria ab Mitte des Studiums auf ein späteres Berufsfeld in der betrieblichen Bildungsarbeit hin, konstruiert dabei aber ihr Studium über Praktika in SOS-Kinderdörfern und Projektarbeiten in der kirchlichen Jugendbetreuung nicht unbedingt zielorientiert: „Ich habe dann Diplom-Pädagogik abgeschlossen, aber ich könnte auch sagen: Diplom-Erwachsenenbildnerin, wobei es den Begriff natürlich gar nicht gibt (...) Ich bin eigentlich so eine der ersten gewesen, die das dann als eigene Studienrichtung abgeschlossen haben, weil eigentlich die Voraussetzungen unimäßig gar nicht da waren, um das abschließen zu können. Die sind auch meiner Meinung nach jetzt noch nicht da“ (Victoria, 145 ff.).

Resümierend für dieses Kapitel verdient festgehalten zu werden, daß individuelle Studienambitionen und die Fähigkeit, selbst Studienziele (auch unter dem mitgestaltenden Einfluß des Studiums selbst im Sinne eines Mikro-Systemfindungsprozesses) zu definieren, unter den Befragten deutlich variieren. Es sollte ersichtlich geworden sein, daß Studiengangkonstruktionen in erheblichem Maße als individuelle Gestaltungsfreiräume erscheinen können, die die sinnhafte Integration von Lehrangebot und Lehrnachfrage in deutliche Abhängigkeit von vorberuflichen Erfahrungen und Persönlichkeit des/der Absolventen stellen. Die Offenheit des Studiums scheint nach unserer Einschätzung am ehesten da als Integrationsprozeß von Motivation, (nur als solchen denkbaren) individuellen Bildungs- und Qualifizierungserfolgen und nachfolgender Anschlußfähigkeit an berufliche Handlungsfelder zu gelingen, wo die moderierende Funktion des Studiums hinsichtlich der Generierung eines in sich schlüssigen Selbst- und Rollenverständnisses auf seiten der Absolventen/-innen gelingt. Wo dieses mißlingt, drohen individuell als tragisch zu empfindende Entwicklungen; wir werden diesen Aspekt nun näher diskutieren.

5.1.4 Zur Relation von Arbeitsmarkteffekten und Studienerfahrungen

Wir werden nun herauszuarbeiten versuchen, welche - bezüglich unserer Befragten - beobachtbar systematischen Zusammenhänge zwischen Studienverlauf, individueller Studiengangkonstruktion und Übergängen in die Berufstätigkeit bestehen. Dies wird nach der Natur der Sache nur durch eingeschränkten Fokus auf wesentliche Einflußgrößen in der Darstellung möglich sein, wenn die vielschichtigen Einflußgrößen an den Nahtstellen in den Berufsbiographien nicht zu Unübersichtlichkeiten führen sollen; wir werden und hier auf das Aufzeigen von Verlaufslinien beschränken. Tatsächlich sind es gerade an den beruflichen Übergangsstellen häufig Konglomerate aus persönlichen Beziehungen, individuellen Interessenlagen und privaten und äußeren Zwängen, die Entscheidungen mitbegründen. Wir werden diese, soweit sie anhand der Interviews ermittelbar und für Verläufe als besonders relevant erscheinen, aufnehmen.

Für die der *Gruppe 1* zuzurechnenden Mitglieder verläuft der Übergang aus dem Qualifizierungsbereich Studium in das Beschäftigungssystem nuanciert verschieden mehr oder minder fließend. Kennzeichnend für sie ist das Fehlen einer hart erlebten 'Bruchsituation' zwischen Studium und Beschäftigung (z.B. als Resultat einer denkbaren Fehlqualifizierung), die eine Relativierung pädagogischer Selbstkonzepte zur Folge haben könnte. Das bedeutet nicht, daß Übergänge spannungslos oder als Harmonieerlebnis verlaufen. In Einzelfällen (Martina) werden formalisierte Weiterbildungen erforderlich sein, um überhaupt in das angestrebte Handlungsfeld eintreten zu können. In einem weiteren Fall (Gerd) werden konfrontative Auseinandersetzungen mit dem bisherigen Arbeitgeber einen Arbeitsplatzwechsel Jahre nach dem Studium bedingen, für Thomas bedeutet es den endgültige Abschluß eines sich über mehrere Jahre erstreckenden, inneren Ablösungsprozesses von einem langjährigen Arbeitsfeld, für Elke die Relativierung ehemals sicherer beruflicher Handlungsgewißheiten: In allen Fällen aber werden es Pädagogen sein, deren pädagogisch-berufliches Handlungs- und Selbstverständnis jetzt diese Übergangssituationen begründet und nach eben dieses nach Anschlüssen suchen läßt; in dieser Hinsicht unterscheidet sich diese Gruppe bei erkennbaren Analogien in der Verlaufsstruktur diametral zu den beiden Frauen der Gruppe 2.

Für Wilhelm und Karl ist die Übergangssituation in die Vollbeschäftigung als liquider Prozeß in der unter den Befragten deutlichsten Form ausgeprägt: Für sie beginnt die eigentliche Berufstätigkeit prinzipiell bereits während des Studiums durch die studienbegleitende Wahrnehmung zur Vollerwerbstätigkeit führender Aufgaben. Wilhelm entwickelt seine zunächst ehrenamtliche zur hauptamtlichen Gewerkschaftsreferentenposition und spezifiziert sein Aufgabenfeld zunehmend auf Fragen der Jugendberufsbildungsarbeit; über diverse Schulungen seitens der Gewerkschaften und nahestehender Organisationen arbeitet er sich in

Fachthematiken des Berufsbildungsrechts, der gewerkschaftlichen Jugendarbeit etc. ein: „In die Erwachsenenbildung hineinzugehen, das ergab sich eigentlich so über die studienbegleitenden Aktivitäten. Ja, und das hat dann irgendwann plötzlich zugeschlagen, indem einer derjenigen, der mit mir zusammenarbeitete, sagte: ‘Da wird eine Stelle frei als Bildungsreferent und wir möchten, daß Du das machst’. (...) Das war noch während des Studiums“ (Wilhelm, 203 ff.). Vergleichbare Entwicklungen deuten sich für Karl an: Aus dem studienbegleitend betreuten Projekt zur Jugendarbeitslosigkeit entwickelt sich einerseits ein Diplomarbeitsthema, andererseits stellt es die inhaltliche und personale Verbindung (persönliche Kontakte) zur Anschlußtätigkeit in der Jugendberufshilfe her: „Ich bin zum einen mit Begeisterung ‘reingegangen, zum anderen war es eine relativ gute Anknüpfung zu den Diplomthemen. Es war ‘ne reizvolle Aufgabe und es war ‘ne gute Verbindung zwischen pädagogischer Arbeit und (...) der Entwicklung von Strukturen“ (Karl, 147 ff.).

Die sinnhafte Anbindung studienspezifischer Fragestellungen und erworbener Haltungen als Werthaltungen läßt sich in ausgeprägtem Maß bei Thomas und Gerd beobachten: Beide werden ab dem Zeitpunkt ihres Studiums ihre Aufgabe explizit als ‘Mission’ (Gerd, 251) bezeichnen, die sich als unmittelbares Helfen am Menschen identifizieren läßt: „Pädagogisch zu arbeiten sehe ich eigentlich darin, diesen Teilnehmern, die zum Bildungswerk der Kammern kommen, unter die Arme zu greifen, wie man individuell diese Situation verbessern kann, wie man leichter da durchkommt, sich diesem Qualifizierungsdenken stellt und auch die Prüfung besteht“ (Thomas, 503 ff.). Für beide bedeutet der Austritt aus der vorherigen beruflichen Sicherheit (als Berufsoffiziere¹) auch die vorsätzlich beschlossene Aufgabe eines Handlungsfeldes, in welchem sich diese Grundhaltung nach eigener Feststellung nicht überzeugend in personaler Authentizität leben läßt; für beide ist darüber hinaus eine fachliche Zusatzqualifizierung zu verzeichnen: Thomas, über studienbegründete und teilweise aus dem militärischen Kontaktfeld resultierende Bekanntschaften mit örtlichen Berufsbildungseinrichtungen von Industrie und Handwerk vertraut, arbeitet sich autodidaktisch und über Studienfachwahl in Fragen des Berufsbildungsrechts ein. Gerd absolviert - vor, während und nach seiner Tätigkeit bei der Bundeswehr und der nachfolgenden Beschäftigung innerhalb des Bildungszentrums eines großen westdeutschen Elektrogroßkonzerns² - eine sich über mehrere Jahre erstreckende Zusatzqualifizierung in Klientenorientierter Gesprächsführung, Suggestopädie und Themenzentrierter Interaktion (TZI), bevor und während er als „Erwachsenenbildner“ (Gerd, 74) und Trainer in der Führungskräfte-schulung tätig ist.

¹ Die Absolvierung eines Studiums ist - anders als für die der Gruppe 3 zugerechneten Befragten - für diese lebensälteren Offiziere noch nicht Bestandteil ihrer Ausbildung in der Bundeswehr gewesen.

² Der unmittelbare Übertritt aus der Bundeswehr zu dieser Firma wird auf der Grundlage persönlicher, durch die Offizier-tätigkeit vermittelter Kontakte zur Unternehmensleitung erleichtert.

Die von beiden vorgenommene Mediatisierung beruflich-fachlicher Kompetenzen affiner bzw. nicht-erziehungswissenschaftlicher Kompetenzbestände zum Transport einer 'pädagogischen Idee' tritt in allen Aussagen zu diesem Fragenkomplex offen zutage: Bemerkenswert hieran ist, daß das Studium als Fortführung eines Selbstfindungs- und Selbstvergewisserungsweges für sie wie für die übrigen Gruppenmitglieder in hohem Maße Momente eines Wertbildungsmediums erhält, dessen zentrale Idee einen geradezu modellhaften Bezug zu klassischen pädagogischen Idealbildungen enthält: Die Arbeit am Menschen und für den Menschen wird zum konstitutiven Ausgangspunkt der Suche (und des Findens) von Handlungsfeldern, in denen sich diese Idee in der als Authentizitätserfahrung wahrnehmbaren Einheit von Handelndem, Idee und Handlungsfeldstruktur wiederfinden läßt. Je nach der Typik des gefundenen Handlungsfeldes ist Handlungskompetenz durch das alleinige Absolvieren des Studiums nicht gegeben: Es bedarf anschließfähigen Sach- und Fachkompetenzerwerbs, der allerdings nicht in Form eines idealfreien Anhäufens von Wissen und Können, sondern als über die wertbegründete Selektion vermittelt erscheint.

Vergleichbare Phänomene finden sich auch bei Martina und Elke: Letztgenannte wird, nicht zuletzt aufgrund ihres Lebensalters, den erhofften sozialen Mobilitätsprozeß von der Kaufrau zur Vollakademikerin durch Eintritt in die Referentinentätigkeit an einer Berufsbildungsstätte als mühsam und aufgrund vieler vergeblicher Bewerbungen als Frustrationserlebnis wahrnehmen; in ihrer handlungsbegründenden Wertorientierung wird sie sich wie Thomas und Wilhelm auf (bei ihr aus langer Vorberuflichkeit resultierende) fachpraktische Kompetenzen abstützen, die ihr als Medium ihres pädagogischen Konzeptes dienen. Hierbei darf nicht übersehen werden, daß in ihrem Fall die Anschlußfindung pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Wertmusterbegründungen von beruflichen Sozialisationseffekten der ehemaligen kaufmännischen Angestellten dominiert zu werden scheint: „Die Jugendlichen zu erziehen, auch für das Wirtschaftsleben zu erziehen, ist wichtig (...) sie jetzt noch weiterhin so zielgerichtet pädagogisch zu betütteln, das liegt mir nicht“ (Elke, 196 ff.). Und dennoch: Ein spezifisch am Individuum orientiertes Handlungskonzept liegt auch ihrer Arbeitswahrnehmung zugrunde, wo die bloße Kompatibilitätskonstruktion von Mensch und Markt zu obsiegen scheint und doch von der Idee getragen ist, durch 'harte' berufliche Qualifizierung der Klientel deren Lebenssituation optimieren zu wollen.

Sie weist hierbei Parallelen in ihrer Entwicklung zu Martina auf, die kaum übersehen werden können: Letztere erlebt gleichsam ihr Studieneinde in der Phase wiederholter erfolgloser Bewerbungen als frustrierende Phase. In ihrer pädagogischen Motivbildung fest und in der Handlungsfeldorientierung eindeutig (Felder des betrieblichen Bildungswesens), ist es für sie gerade das ihr seitens der absagenden Unternehmen unterstellte Defizit im berufspraktisch-fachlichen Kompetenzbereich, das sie zur Aufnahme eines Trainee-Programms bei einem

größeren Versicherungsunternehmen bewegt. Diese Phase wird für sie strapaziös und auch hinsichtlich ideologiekritischer Grundhaltungen nicht unproblematisch; dennoch wird sie sie durchstehen, um am Ende ihre eigentliche Idee, „Seminare zu machen, die wirklich gut sind für die Persönlichkeit jedes einzelnen“ (Martina, 363), realisieren zu können. Für beide Frauen ist die Parallele darin zu sehen, daß außererziehungswissenschaftlich-fachliche Anforderungen zum Medium der pädagogischen Aufgabe werden, sich damit außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Systems erworbene, als 'harte' Wissenbestandteile in Erscheinung tretende Kompetenzbestände für die spätere Pädagogentätigkeit als unverzichtbar erweisen (sie variieren allerdings in Abhängigkeit von vorberuflichen Sozialisations-einflüssen; Elke wird einen Großteil ihrer kaufrauischen Arbeitstugenden musterbildend für ihre pädagogische Praxis verwenden, während Martina die im Rahmen des Trainee-Programms zu erwerbenden, versicherungsfachlichen Wissenbestände direkt als Mittel zum Zweck sehen wird).

Julia erwartet - wie Wilhelm und Karl - ein weitgehend fließender Übergang in die Vollbeschäftigung, die sie (wie Thomas, der nach seinem Studium neben der Berufstätigkeit zu promovieren beginnt) in unmittelbarem Kontakt zum Wissenschaftssystem hält. Über ein studienbegleitendes Projekt und durch dieses angebahnte persönliche Kontakte findet sie im Rahmen eines Modellversuchs Zugang zur Bildungsabteilung eines Automobilkonzerns und erlebt dort - in seiner verlaufsformigen Stringenz als einzige aller Befragten - die Möglichkeit zum unmittelbaren, direkten Praxistransfer wissenschaftlicher Theoriebestände. Das Modellprojekt zur dezentralisierten Qualifizierung in teilautonomen Gruppenfertigungsprozessen erlebt sie als unmittelbar anschlussfähig zu studienspezifischen Fragestellungen, in welchem sich die Synthese wissenschaftlicher Theorieangebote im direkten Praxiskontakt vor pädagogisch-ethisch limitierendem Hintergrund wiederfindet: „Ich wollte tatsächlich Bildung machen. Bildung heißt, da habe ich immer noch diesen klassischen Begriff der Bildung drin und eine Selbstbestimmung, und da macht man CNC-Kurse. Aber CNC-Kurse, das ist für mich eigentlich nur ein Teil. Das wäre jetzt auch zu technisch zu sagen, dadurch, daß ich CNC-Kurse mache, tue ich was für die Bildung (...) weil, wo das Subjekt ist, da wollte ich eigentlich anpacken. Meine Diplomarbeit spiegelt das auch: Man muß eine Brücke finden zwischen Pädagogik und dieser Qualifizierungsschiene“ (Julia, 337 ff.).

Ulrike und Ilse (*Gruppe 2*) erleben den auf ihr Studium folgenden Übertritt in das Beschäftigungsverhältnis als der autonom-persönlicher Einflußnahme partiell entzogene Verläufe, die in Ansatzpunkten Kontingenzeffekte zeigen. Ilse, deren vornehmliche Suche nach einer Alternative zu dem als persönlich erdrückend empfundenen Feld der sozialpädagogischen Jugendbetreuung und eigener sozialer Absicherung dem eigenen Studium wenig richtungweisende Impulse zu geben vermag („...ja, außer der Möglichkeit, in die Erwachsenenbil-

dung 'reinzukommen, hab' ich nicht viel Sinn 'drin gesehen'; Ilse, 180 ff.), arbeitet nach Studienende und mehreren erfolglosen Bewerbungsverfahren in Erwachsenenbildungseinrichtungen in einer Maßnahme zur beruflichen Wiedereingliederung von Frauen, die in der subjektiven Wahrnehmung für sie allerdings lediglich eine Fortsetzung der vorstudienmäßigen Maßnahmenkarriere darstellt: „Also auf der einen Seite war das ganz schön, 'ne dankbare Zielgruppe. Aber auf der anderen Seite - man muß natürlich auch was bringen und so... Die Arbeit mit Gruppen, das war noch mal so ein Bereich, der mich interessierte. Aber nicht nur diese soziale oder psychologische Arbeit, sondern, ... ja, ... in die Wirtschaft 'reinzugehen heißt ja auch, man muß meßbare Erfolge vorlegen. Und das war so ein Anreiz für mich, weil das war ein Teil, der mit gerade im Öffentlichen Dienst sehr gefehlt hat. Dort konnte man sich engagieren wie man wollte, aber Anerkennung oder so - Erfolg hat da keinen interessiert“ (Ilse, 242 ff.). Über einen ihr aus dem Studium bekannten Dozenten, bei dem sie „...sowas wie Sozialmanagement ... so in der Richtung, Organisationspsychologie und solche Geschichten...“ (ebd., 207) gehört hat, werden ihr aus dem Dilemma weisende Berufsmöglichkeiten geöffnet: Er vermittelt einen Kontakt zu einem größeren westdeutschen Büroartikelproduktionsbetrieb, von nun ab führt sie den Titel 'Personalentwicklerin'. - In der Retrospektive der Biographiedarstellung durch die Befragte artikuliert sich dabei ein auf biographische Synthetisierung hinauslaufendes Modell: Jetzt, in der eigentlich zielfindungsbezogenen nicht reidentifizierbaren Handlungskontextualität, ergibt sich in der biographischen Rationalisierung des eigenen Schicksals ein schlüssiges Bild eines kontinuierlichen Verlaufes. Für die Befragte erscheint jetzt, mangels eines früheren, klareren Entwurfs, die Einmündung in ein betriebliches Handlungsfeld (als 'Personalentwicklerin' ist sie der Personalabteilung zugeordnet) als logischer Schluß einer prinzipiell homogenen Entwicklung. Ihr fällt in der eigenen Biographiedarstellung weniger auf, daß ihre im Rahmen beider Studiengänge kultivierten, mehr therapeutischen Ambitionen, verstärkt durch eine zwischen den Studiengängen angesiedelte, öffentlich geförderte Ausbildung („... dann hab' ich 'ne therapeutische Beratungsausbildung gemacht (...) Gestalttherapeutische Beratung nennt sich das“ (ebd., 165) eine Handlungs begründung für eine Tätigkeit in betrieblichen Feldern nur bedingt erwarten lassen. Entsprechend ambivalent wird ihre Rollenwahrnehmung innerhalb des Unternehmens selbst sein: Das Fehlen des integrativen Mediums eines (professionellen) Selbstbildes auf der Grundlage klarer Sinnbezüge wird sie zwischen unternehmerischen Anforderungen des outsourcing von Arbeitnehmern im Kontext von assessment-centers („...daß man fragt: Wo sind die Stärken und wo sind die Entwicklungsbedarfe? Gut, und insofern fliegen Leute raus, daß man sagt: 'Der hat Entwicklungspotential'...“; ebd., 305) und eigenen, biographisch vermittelten Motiven des therapeutischen Verhältnisses oszillieren lassen (die idealen Eigenschaften des Personalentwicklers beschreibt sie in der Folgerung konsequent über Merkmale wie „...Einfühlungsvermögen, Offenheit, Vertrauen, Beratungskompetenz, Motivierungsvermögen...“; ebd., 390 ff.). Die Folge sind intrapersonale

Konfliktsituationen, die sie situativ zu lösen versucht, ohne dabei konzeptuelle Anleitungen aktualisieren zu können. Das Assessment als (professionelle) Selektionsleistung im Sinne individuenbezogener Potentialförderung deutend, grenzt sie sich andererseits hart ab: „Jetzt eben in dem Job, wo knallharte Unternehmensinteressen gefragt sind“ (ebd., 609), versucht sie die Fragmente ihrer sozialpädagogischen Orientierung auf semantischem Weg durch die Konzessionierung von 'Konflikten' innerhalb des Unternehmens mit ihrer Akzeptanz unternehmerischer Zwecksetzung zu harmonisieren.

Ähnlich gelagert präsentiert sich der Fall Ulrike. Für sie konkretisiert sich noch während des Studiums - trotz parallel verlaufender Suchbewegungen in 'Orchideenfächern' - ihre Entwicklung konsequenter in Richtung auf betriebliche Handlungsfelder. Mehr zufällig absolviert sie ein Praktikum in der Bildungsabteilung eines Automobilgroßkonzerns, über welches sie die ursprüngliche Absicht, ihr Studium als Wartezeitüberbrückung für eine Lehr-
amtbeschäftigung zu betrachten, aufzugeben beginnt. Mittlerweile ist sie - anders als Ilse - aufgrund der Berufstätigkeit ihres Ehemanns wirtschaftlich unabhängig, so daß die über das Praktikum erfolgte Interessenweckung an einer Tätigkeit im betrieblichen Bildungswesen keine unmittelbar auf das Studium folgende Bewerbungsphase bei Unternehmen nach sich zieht. Sie durchläuft zunächst die Weiterbildung zur 'Personalassistentin', anschließend eine Vorbereitungsmaßnahme auf die Ausbildereignungsprüfung; beides erfolgt jetzt spezifisch zielorientiert hin auf eine innerbetriebliche Beschäftigungsmöglichkeit, für die sie sich dennoch nicht unmittelbar nach Abschluß ihrer eigenen Bildungsmaßnahmen bewirbt (die häuslichen Einkommensverhältnisse begünstigen dies). Etwa ein Jahr später wird sie auf der Grundlage eines aus dem Studienpraktikum resultierenden Kontaktes seitens des ehemaligen Praktikantenbetriebes kontaktiert und zum Eintritt in das expandierende betriebliche Bildungswesen ermuntert; sie nimmt diese Offerte, von dieser überrascht, an und tritt auf Sachbearbeiterebene als einzige Diplom-Pädagogin in ein ansonsten von Ingenieuren gebildetes Team in der betrieblichen Fort- und Weiterbildungsabteilung ein („...und als dann die Stelle geschaffen wurde, ist man wieder an mich herangetreten. Ich habe damit überhaupt nicht gerechnet“; Ulrike, 347). - Dieser Verlauf entbehrt doch nicht einer gewissen Systematik: Dem sie kontaktierenden Unternehmen ist zu diesem Zeitpunkt der qualifikatorische Sachstand der Befragten (Weiterbildung zur Personalassistentin, Ausbildereignung) aufgrund eines nicht abgerissenen Kontaktes im Zeitraum zwischen Praktikum und Unternehmens-
eintritt bekannt; es ist zu vermuten, daß nicht zuletzt diese Kenntnis die Personalauswahlentscheidung seitens des Betriebes begünstigte. - Als besonders bemerkenswert wird sich in diesem Kontext das im Amalgam von Studien- und Weiterbildungsbiographie entwickelnde Handlungsverständnis von Ulrike darstellen; wir werden an späterer Stelle hierauf zurückkommen.

Übergangssituationen für die Befragten der *Gruppe 3* artikulieren sich spektakulärer als die bisher dargestellten. Ihre Grenzlinien verlaufen über den mitunter drastischen Versuch, die Kontinuität der eigenen Studienbiographie in ihren gesellschaftsreformerischen Impulsen in die Gestaltung spezifischer Handlungsfelder einfließen zu lassen. Als besonderes Merkmal dieser Gruppe tritt dabei die Erscheinung hervor, daß weniger eine Adaptionsvorstellung der eigenen Person an bestehende Strukturen (wie wir sie bei Gruppe 4 finden werden), sondern vielmehr in einem Fall ein brisanter Struktursetzungsversuch unternommen wird, in den anderen Fällen Handlungsfeldsuchen einsetzen, die der gesellschaftspolitischen Spezifik der studienbegründeten bzw. -verstärkten Werthaltung entspricht. In dieser Gruppe wird uns - wie in Gruppe 1 - eine zwar differierende, aber dennoch ausgeprägte ethische Grundhaltung als Begründung für praktisches Handeln begegnen; sie orientiert sich weniger an der 'pädagogischen' Dimensionalität von Ethik der Gruppe 1, wird in ihrer Wirkungsrichtung aber deutliche Analogien zu dieser zeitigen.

Stefan absolviert nach Beendigung seines Studiums seinen Zivildienst im Rahmen eines regional angesiedelten Beschäftigungsprojekts für arbeitslose Jugendliche, feste Berufsvorstellungen existieren für ihn zu dieser Zeit nicht. Über dieses mittelfristig finanziell gesicherte, öffentliche Projekt findet er in diesem nach Ablauf der Zivildienstzeit eine feste Beschäftigung, deren Ende mit der absehbaren Ablaufzeit des Projekts ersichtlich wird. Diese Arbeit in einem von ihm als gesellschaftlicher Brennpunkt wahrgenommen Bereich deckt sich konzeptionell und inhaltlich mit seinen gesellschaftspolitischen Vorstellungen, in ihr finden sich pädagogisches Konzept als Hilfestellung und gesellschaftlicher Protest. Unter der Prämisse, „...da müssen wir, wenn wir schon unsere Pädagogik ernst nehmen, unseren politischen Bereich, gucken, ob wir nicht was dagegen tun können“ (Stefan, 253 f.), schafft er sich seinen eigenen Arbeitsbereich: „Wir haben Räume von der Stadt eher okkupiert als bekommen und dann in diesen Räumen Werkstätten eingerichtet (...) Da sind wir seltsam beobachtet worden. Das hat man zwei Jahre gemacht. Wir haben sehr stark versucht, Qualifikationen für die Jugendlichen anzubieten, also bis zum Hauptschulabschluß. Da hatten wir dann die Nähe zur VHS, und das war der richtige Weg. Damit hatten wir Reputation, das hat funktioniert, und für die Jugendlichen ist 'was bei 'rausgekommen“ (Stefan, 285 ff.). Die klare Abgrenzung der Institution gegen die von ihm als 'Verwehrmaßnahmen' wahrgenommen, bereits örtlich etablierten Jugendbildungs- und -beschäftigungsprojekte über Maßnahmen zertifizierter Qualifizierung wird er in der Folge gegen zum Teil massiven Druck ausbauen. Über dreizehn Jahre (über den Interviewtermin hinaus) wird er dabei seine sich vom Zivildienstleistenden zum Leiter einer anerkannten Bildungseinrichtung entwickelnde Tätigkeit und das von ihm aufgebaute Handlungsfeld ausbauen und stabilisieren; dessen Maßnahmen erstrecken sich heute auf die unterschiedlichsten Felder beruflicher Qualifizierung (ca. 630 Auszubildende in 15 Berufsfeldern) in Kooperation mit ortsansässigen und überregionalen

Betrieben. Sein politisches Engagement ist dabei ungebrochen, hat aber Modulationen hinsichtlich der Sicherung der Überlebensfähigkeit der Institution einerseits, der individuellen Nützlichkeit für seine Klientele andererseits erfahren: Als am Bildungsmarkt operierendes System hat seine Einrichtung nur dann Bestand, wenn die von ihr erstellten Produkte seitens relevanter Umwelten als abnahmefähige Größen gehandelt werden¹; dies zwingt zu Kompromissen bezüglich der Marktgängigkeit der innerhalb der Einrichtung erzeugten Berufsqualifikationen und gestattet ihm die Selbstetikettierung als „pädagogisch orientierten Geschäftsführer“ (Stefan, 684), der gesellschaftliche Reformimpulse weniger durch Radikalität, als vielmehr durch Leistungsangebote zu realisieren versucht: „Pädagogik ist schon die dominante Kategorie für diese Einrichtung. Da möchte ich mich auch nicht von entfernen, das ist politischer Anspruch. Auf der anderen Seite weiß ich, daß ich diesen Anspruch nur einlösen kann, wenn diese Einrichtung überhaupt existiert. Das heißt, diese Einrichtung hängt vom Geld ab, nicht zuletzt eben davon. Und das muß man miteinander verbinden, und ich glaube, das läßt sich verbinden: Immer mit Restriktionen von beiden Seiten!“ (ebd., 686 ff.).

Dieser Haltung entspricht die Form der Entwicklung der Institution: Mit Ausnahme der kurzen Beschäftigung als Zivildienstleistender sieht er seine Hauptaufgabe in der Herstellung bzw. dem Halten von Kontakten zu politischen und öffentlichen Gremien, in denen er für seine Einrichtung wirbt und die er für diese zu gewinnen versucht (er initiiert bis dahin nicht vorhandene, regionale „Arbeitsmarktkonferenzen“, die die „Arbeitsmarktakteure in regelmäßigen Abständen zusammenführt“; ebd., 312). Formalisierte Weiterbildungen nach Abschluß des Studiums durchläuft er nicht, als Autodidakt erarbeitet er sich Wissen um für seine Institution relevante Fragen der beruflichen Bildung (von der Ausbildungsordnung bis zur Richtlinie für EG-Förderprogramme).

Stefan kann als Beispiel für eine Form der ‘induktiven Berufsfelderschließung’ (vgl. Kapt. 2) herangezogen werden, die, bezogen auf den Bereich der beruflichen Bildung, sicher eher untypisch ist. Dennoch gibt sie einen Hinweis darauf, wie aus einem politischen Programm, vermittelt oder mitbegründet über studentische Erfahrungen, konkrete Handlungsoptionen entstehen können die, vereinfacht gesprochen, Systembildungsprozesse in ihrer klarsten Form nach sich ziehen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich dieser Fall klar von den zwei vorher genannten: Wo bei jenen, wie noch zu zeigen sein wird, eine Motivbildung erst relativ spät zu entstehen scheint und sich damit als anfällig gegenüber Funktionalisierungsversuchen darstellt, ist es in diesem Fall die Idee (vielleicht auch: anfangs ‘Ideologie’), die sich im Spezifischen konkretisiert und sich sinnsystemisch konsequent in ihrer Entwicklungsrichtung

¹ Zum Zeitpunkt des Interviews finanziert sich die Einrichtung nur noch etwa zu dreißig Prozent aus öffentlichen Mitteln der Jugendqualifizierung und -beschäftigung. Die restlichen Mittel werden durch private Finanzierungen erwirtschaftet.

nachzeichnen läßt. Sie ist, wie wir andeuteten, qualitativ verschieden von der nicht als gesellschaftliche Oppositionshaltung verständlichen Dimension der pädagogischen Haltung der Mitglieder der Gruppe 1, sie bleibt aber bei aller Ausrichtung auf Gesellschaftskritik konstruktiv in bezug auf die Adressaten.

Rudolf findet seinen Weg in sein derzeitiges Handlungsfeld relativ bruchlos: Die Aufgabe des Referendariats im Rahmen seines nun nicht zu Ende geführten Lehrerstudiums bedeutet für ihn zunächst die Bestätigung dafür, es im 'Schulapparat' mit der ihm aus Schülertagen vertrauten 'Repression des Systems' zu tun zu haben. Aufgebrochen mit der Intention, die „...Zwangssituation von Schule...“ aufzubrechen, die sich dem Schüler Rudolf überwiegend vermittelt hatte über eine „...sehr traditionelle Lehrerschaft...“ und „...Sanktionen...“ (Rudolf, 74 ff.), verläßt er nun das scheinbar übermächtige Feld, in welchem der Referendar seine Absicht, „...Zensuren als Repressionsinstrument einfach aufzugeben...“ (ebd., 238) nicht realisieren kann. Die jetzt gefaßte Absicht, über das Diplom-Studium, Vertiefungsrichtung Schulpädagogik, im Schuldienst reüssieren zu können (er erwartet anfänglich eine spätere Beschäftigung als Diplom-Pädagoge im Schuldienst), verliert er unter dem Einfluß des politisierten Diplom-Studiums selbst, den sich abzeichnenden Berufsaussichten für Diplom-Pädagogen im Schuldienst sowie seiner studienbegleitenden Arbeit im Journalismus. Letzterer soll sich für ihn zu 'seinem' Medium entwickeln: Während des Studiums stellt sich über diese journalistische Tätigkeit der Kontakt zu bodenständigen verlegerischen Kreisen dar, welche er gezielt sucht, um die 'abgehobene Ferne' des politischen Pädagogikstudiums an grundständiger Praxis orientieren zu können; andererseits gestattet ihm das Medium Zeitung eine Kultivierung des eigenen Sendungsbewußtseins in der Öffentlichkeit. Das Studium der Publizistik empfindet er diametral zu seinem Pädagogikstudium: Es erscheint ihm als zu theoretisiert und dem gesellschaftlichen Konfliktpotential zu fern. Er führt dieses Studium nicht zu Ende, sondern engagiert sich in freien Bildungsveranstaltungen für Journalisten: „Da hab' ich keine Systematik betrieben, sondern im Bereich von learning by doing, was den journalistischen Teil betrifft. Der ist ja leider Gottes in der Bundesrepublik immer noch nach wie vor außerhalb der Hochschule beziehungsweise bei schulgebundenen Angeboten total anarchisch organisiert. Also es gibt da keine Systematik, die man in dem Bereich der Qualifikation machen könnte“ (ebd., 370).

Seine persönliche Sinnlinie beim Austritt aus dem Diplom-Studium läßt sich folgendermaßen charakterisieren: Die frühe Schülererfahrung, motivbildend für das Lehramtstudium, hat mittlerweile eine gesellschaftskritisch-ideologische Überformung erhalten, als deren Resonanzboden zunehmend der Journalismus in Erscheinung tritt. Sein über Lehrerstudium, Referendariat und Diplom-Studium entwickeltes Sendungsbewußtsein für Reformen hat er dahingehend ausdifferenziert, daß ihm eine Betätigung im 'Aufklärungsjournalismus' nahe-

liegen muß. Diese sich ankündigende Entwicklung wird durch mit der Zeit entstehende Kontakte begünstigt: Hohes politisches Engagement (Rudolf ist zunächst bei den 'Demokratischen Sozialisten', dann Gründungsmitglied der nordrhein-westfälischen Grünen, zuletzt mit einer maßgeblichen Funktion in der Landespartei) verbindet sich im Zuge seiner journalistischen Betätigung mit einer Beschäftigungsofferte seitens eines Instituts für journalistische Bildungsarbeit, von der sein potentieller Arbeitgeber (westdeutsche Verlegerkreise) im letzten Moment zurücktritt, als man sich entschließt, in die „...Rote Kaderschmiede...“ (ebd., 425) sich mit ihm „...nicht noch 'nen Röterem als die Roten hier schon sind, in die Hütte holen...“ (ebd., 426 f.) zu wollen. Ein Jahr darauf wird er eine freigewordene Stelle an diesem Institut auf Anraten eines Bekannten bekleiden können; diesmal erfolgt die Aufnahme als Bildungsreferent „...ohne Bewerbungsgespräch, ohne body-check, ohne Gesinnungs-TÜV et cetera...“ (ebd., 440).

Diese neue Rolle in der Funktion des pädagogischen Mitarbeiters innerhalb einer gesinnungsmäßig hoch zu ihm affinen Institution erlebt er als persönlichen Glücksgriff: In der journalistischen Weiterbildungsarbeit kann er seine pädagogisch-politischen Motive in fachlichen Qualifizierungsleistungen realisieren: „Denn schlußendlich ist journalistisches Tun immer etwas, was in Politik hereinreicht. Und dadurch, daß wir das normativ fixiert haben wie ja sonst in keinem anderen Beruf, als gesetzmäßige Verankerung gewissermaßen, als Auftrag, als politischen Auftrag (...) heißt das: Wir wirken als Journalistinnen und Journalisten an diesem Demokratisierungsprozeß mit“ (ebd., 533).

Auch Rudolf gibt die gesellschaftspolitisch-aufklärerische Dimension seines Handlungsmotivs klar zu erkennen, wie Stefan sieht er sich als Pädagoge mit einem politischen Auftrag ausgestattet, der sich auf die Reformation gesellschaftlicher Problemfelder bezieht. Seinem Handeln fehlt das bei Stefan mitschwingende, karitative Moment seiner Betätigung, mehr als jener ist er politischer Aktivist, dessen Motivstruktur sich auch heute noch aus seiner politischen Betätigung speist. Die Ambitionen beider richten sich dennoch, sehr weit gefaßt, auf einen klassisch pädagogischen Gegenstandsbereich: individuelle Mündigkeit, die beide über berufliche Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln versuchen, was ihnen in Ansehung ihrer Handlungsfeldtypik auch zu gelingen scheint; dies ist nicht in allen Fällen so.

Anette beginnt ihre letztlich in eine Beschäftigung bei einer Unternehmensberatung führende Berufskarriere, die sie zu diesem Zeitpunkt völlig anders erwartet („Ich denke, das war einfach zu weit weg. Es kommt schon auch heute noch darauf an (...) welche Inhalte eine solche Unternehmensberatung vertritt. Sonst könnte ich mir das immer noch nicht vorstellen. Aber ich denke, gerade diese Schiene war für mich damals zu weit weg von dem, was ich mir unter der Arbeit eines Diplom-Pädagogen vorstellen konnte“; Anette, 182), im Rahmen einer Maßnahme an einem Frauenzentrum. Die hier gestellte Aufgabe, Frauen mittels beruf-

licher (EDV-) Qualifizierung auf die Wiedereingliederung in das Erwerbsleben vorzubereiten, empfindet sie als hoch schlüssig in bezug auf bereits während des Studiums vertiefte Interessengebiete. Aus der Erkenntnis, nicht nur motivieren zu wollen, sondern über praktische Qualifizierung echtes berufsverwertbares Können vermitteln zu wollen („...Frauen brauchen auch ganz konkretes Handwerkszeug“; ebd., 267), läßt sie sich selbst auf die ihr mentalitätsmäßig fremden Computer ein und eignet sich lehrfähiges Wissen an. Die Aufgabe, gerade über den Arbeitsmarkt marginalisierte Frauen zu qualifizieren, kann als Reflex auf die eigene Biographie schlüssig in bezug auf die eigene Frauenrollenfindung während des Studiums gesehen werden, in der Frauenarbeit realisiert sich das eigene Befreiungsmotiv des ‘katholischen Mädchens vom bayerischen Land’ konsequent., es schließt sich an an studentische Erfahrungen, die „...auf der Schnittstelle von diesem Frauenfachbereich und der beruflichen Bildung...“ (ebd., 274) angesiedelt ist.

Die eigenen Lernerfahrungen als biographiewirksame Leistungen reflektieren sich in der Einschätzung des feed-back, welches sie von Absolventinnen ihrer Kurse erhält: Sie thematisiert den Wegfall von ‘persönlichem Leidensdruck’, die ‘gute Vermittelbarkeit’ und die ‘Erfolgslebnisse’ auf seiten ihrer Teilnehmerinnen, erkennt dabei aber schon bald die Finalität ihres für sie befriedigenden Handelns in der zeitlichen Begrenzung ihrer Stelle. Anders als Stefan und Rudolf wird sie von nun ab erheblich höhere Konzessionen an das Beschäftigungssystem machen müssen, als es ihrer Überzeugung entspricht. Mittlerweile alleinerziehende Mutter, durchläuft sie zunächst ohne größere innere Beteiligung mit dem Ziel des Erwerbs einer zukunftsfähigen Berufsqualifikation eine geförderte berufliche Weiterbildung zur ‘Informationsmanagerin’: Auch diese erfährt sie dabei - wie ihr Studium! - in bezug auf Qualifizierung „...leider auch wieder nur als Schlüsselqualifikation...“ (ebd., 439). In ihrer Selbsteinschätzung stellt sie retrospektiv die Phasen von Studium und nachfolgender Qualifizierung als ‘hoch persönlichkeitsbildend, aber prinzipiell kaum arbeitsmarktfähig’ fest: „Also ich würde sagen, daß ich bis auf wenige Ausnahmen im Studium tatsächlich nur Schlüsselqualifikationen gelernt habe. Und die gehen auch wieder ein bißchen in die Richtung, die ich schon angedeutet habe. Auf der einen Seite über die Gesellschaft, und, daraus resultierende Bildungsnotwendigkeiten reflektieren zu können, einfach Probleme zu erkennen, und die in Bildungsmaßnahmen umzusetzen. Da schon ein bißchen Handwerkszeug auch. Aber Inhalte eigentlich im großen und ganzen nur in bezug auf meine Diplomarbeit; also es ist traurig aber wahr, gut, bis auf einzelne Sachen, daß wir mal ein Seminar zum Thema ‘Waldorfpädagogik’ gemacht haben, was mich heute noch beschäftigt“ (ebd., 212 ff.). - Die hieraus resultierende Problematik der kritikkompetenten, schlüsselqualifizierten Absolventin tritt ihr da mit aller Härte entgegen, wo sie den ersten Schritt in ein ihr prinzipiell ermangels konkreter beruflicher Perspektiven verschlossenes Arbeitsleben unternimmt: Erst nötigt sie ihr harte qualifikatorische Konsequenzen auf („...ich habe mich mit Händen und

Füßen früher dagegen gesträubt, erstens betriebswirtschaftliche Kenntnisse zu erwerben, zweitens Informatikkenntnisse zu erwerben und letztendlich mußte ich dann beides machen, um einen Job zu kriegen“ (ebd., 495), dann führt sie sie in für sie frustrierende Arbeitsfelder, in denen ihr weder die studienbegründeten, noch die über die Weiterbildung vermittelten Wissenbestände sonderlich dienen.

Der mittlerweile letzte Schritt in ihrer beruflichen Entwicklung nimmt tragische Züge an, als sie sich auf eine Stellenanzeige (‘Managerin Kommunikation’) bei ihrem derzeitigen Arbeitgeber bewirbt und mit der erwarteten Option, hierüber Zutritt zu Feldern der betrieblichen Bildungsarbeit zu erhalten, Schiffbruch erleidet. Ihr Alltag ist bestimmt von Kundenaquisition und kleineren Weiterbildungen hausinterner Mitarbeiter, die sich auf die Gestaltung elektronischer mailings, Broschüren und Publikationen beschränkt: „Der Bereich, der mir eigentlich der liebste ist, kommt eigentlich oft etwas zu kurz, nämlich der Diplom-Pädagogin: Neue Maßnahmen zu entwickeln, neue Ideen zu entwickeln, Konzepte ein bißchen mitzugestalten“ (ebd., 659).

Der Fall Anette offenbart unseres Erachtens die Janusköpfigkeit des offenen Studienangebotskonzeptes unter der Perspektive von Kompetenzgenese. Zum einen scheint Anette im Rahmen ihres Studiums keinen festen eigenen Positionsbezug zu finden, der über die Thematisierung der eigenen Frauenrolle hinausweisen könnte und zur ‘Initialzündung’ wie bei Stefan und Rudolf werden könnte. Darüber hinaus bleiben ihr Perspektiven eines späteren Arbeitsfeldes verstellt, was von der Wirkung her als interdependent mit dem vorher Gesagten gesehen werden kann. Die hieraus resultierende personale Notlage am Arbeitsmarkt zwingt zu persönlichkeitsverleugnenden Konzessionen an das Beschäftigungssystem, die sie ermangels einer ‘pädagogischen’ Rollendefinition nicht nur als Belastung, sondern geradezu als unausweichliches Schicksal sehen muß. Weiterbildungen erlebt sie daher als ‘fremd’, aber eben auch nur als das; genau die Diffusität dieser Abgrenzbarkeit des ‘Fremden’ vom ‘Eigenen’ muß deshalb mißlingen, weil dieses ‘Eigene’ allenfalls rudimentär ausgebildet ist und sich jenseits professioneller Selbstwahrnehmung bewegt. Genau dies restabilisiert sich dann im Kontext von Beschäftigungsverhältnissen, die dieses ‘Fremde’ als Teil qualifikatorischer Voraussetzungen für die Stellenbekleidung anerkennen und die Fremdheit bestärken. - Heute erlebt sie sich im Spannungsfeld von Können, Wollen und Ausgeliefertsein: Ihr ‘schlüsselqualifizierendes’, Kritikkompetenzen beförderndes Studium, für eine professionelle Selbstwahrnehmung kaum geeignet scheinend, thematisiert sie über Kompetenzen, die sie eigentlich im Kontext externer Weiterbildungen erworben hat. Die Weiterbildungen als aufgesetzte, ihr persönlichkeitsexterne Qualifikationslieferanten erlebt sie im Zusammenhang deren Verwertung als Fehlqualifizierungen, die sie am Arbeitsmarkt kaum handeln kann und die doch den operanten Anteil ihrer Qualifikationen bilden - an die-

ser Stelle muß eine spezifische Form von Zweckrationalismus auftreten, der als Schutz der personalen Integrität fungiert und schon auf der semantischen Ebene in sich selbst verfängt: „Ich denke trotzdem, jetzt vielleicht mal von mir aus formuliert, daß mir mein Diplompädagogikstudium bei allem, was ich jetzt mache, sehr viel hilft. Also vielleicht nicht mein Studium, ja, doch, also meine Ausbildung“ (ebd., 900).

Dieter, der sein Studium früh mit den Berufserfahrungen des Facharbeiters konfrontiert („Paß mal' auf, diese Dummlaberei! Wißt ihr eigentlich, wie es im wirklichen Leben aussieht?"; Dieter, 341) erlebt sein Studium weniger als wissenschaftlichen Qualifizierungsprozeß, sondern im unmittelbaren Reflex seiner beruflichen Biographie als personalen Authentizitätsmangel seiner Hochschullehrer: „...daß das Leute gewesen sind, die ... die ... ja ... die wirklich effekthascherisch eigentlich gearbeitet haben. Die irgendwo fachanwaltlich ein bißchen Watzlawick gelesen hatten und dann ... da Geschichten von Watzlawick erzählten und ... natürlich, das kannte ich nicht und ... und ... ja, das ist dann schon in dem Augenblick beeindruckend, zu welchen Erkenntnissen, halt in welcher Form Leute Prozesse schildern konnten. Aber irgendwann steht dann die Frage an: Was hat das a) mit Sozialpädagogik zu tun ? Und b) was hat die Person eigentlich mit dem, was sie da erzählt, zu tun? So ... und da hat es sehr, sehr häufig Brüche gegeben“ (Dieter, 374). An dieser Haltung wird sich weder im Kontext des weiteren Studiums noch in der späteren Berufsbiographie ein grundsätzlicher Wandel feststellen lassen. In fachlich-instrumenteller Hinsicht erlebt er sein Studium als defizitär; es vermittelt ihm nicht die Verfeinerung seiner ausbildungsmethodischen Kompetenzen, die er über das Studium erwartet hat, statt dessen erschließt es ihm über eine via negativa einen Kompetenzbereich, der als personales Inventar seine zukünftige Berufsposition aus der Ohnmacht des Werkers in die Überlegenheit des akademisch Mächtigen verwandeln soll: Gerade dadurch, daß er als 'Kind einer einfachen Arbeiterfamilie' den aus der sozialen Froschperspektive den Olymp kleinbürgerlicher Bildungsverehrung darstellenden Bildungsgipfel erklimmt und für sich selbst seiner Fassadenhaftigkeit entkleidet („Ich hätte gebraucht ... also die Bereiche, die ich locker und leicht abwählen konnte, Recht beispielsweise ist ein Teil, defizitär. Wissenschaftliches Arbeiten einfach als Methode - Wie macht man das? Wie exterpirt oder zitiert man? Oder, ich weiß nicht was ... Hab' 'ne Diplomarbeit geschrieben, deren Thema war: 'Ich zwischen mir und meinem Ich'. Schönes Thema, was? Das war der Titel. Der Untertitel hieß 'Studie zur Wertorientierung als Versuch'. Keine einzige Quellenangabe drin - 1,0!"; Dieter, 496 ff.) erwächst ein spezifisches Überlegenheitsgefühl, mit dem sich seine spätere Arbeit aus einer gänzlich veränderten Perspektive, nämlich als in allen Dimensionen von ihm beherrschbar, darstellen soll.

Dieses neugewonnene Selbstbewußtsein trägt sich in seine auf das Studium folgenden Beschäftigungsverhältnisse fort. Über eine zeitüberbrückende, ihm wesensfremde Tätigkeit

in einem sozialen Brennpunkt findet er in 'sein Metier' zurück. Eine BfA-geförderte Maßnahme zur beruflichen Resozialisation Langzeitarbeitsloser bringt ihn in die ihm aus der Facharbeiterzeit bekannte Umwelt der Werkstatt zurück, die er sogar auf sinnlicher Ebene intensiv wahrnimmt ("...der Geruch...die Geräusche..."; ebd., 610).

Die hier einsetzenden Effekte der gegenseitigen Überlagerung studienbegründeter Konzepthaftigkeiten, vermittelt über die Idee des „Anwalts des Klienten“ (ebd., 826) stützt sich ab auf eine an konservativen Arbeitstugenden orientierte Auffassung beruflicher Qualifizierung: Die Folge ist eine doppelte Abgrenzung zur „...alten Garde...“ (ebd., 675) von Meistern und Ausbildern, deren langjährige Stehzeit innerhalb des Projekts für ihn zu 'Verfallserscheinungen' der Verwahrlosung und des Alkoholmißbrauchs geführt hat. Andererseits erlebt er sich selbst als verschieden zu den übrigen in der Maßnahme tätigen Diplom-Sozialpädagogen, die ermangels einer beruflichen Ausbildung als 'blutleer' erscheinen müssen, da ihnen die in der Ausbildung vor Ort benötigten fachlichen Kompetenzen der Metallberufe fehlen. Es wird ihm erhebliche Konflikte einbringen, bis er sein „Selbstverständnis, wie wirklich gute Arbeit aussah“ (ebd., 697) dergestalt durchgesetzt hat, daß er einerseits als Facharbeiter durch 'Vormachen-Können', andererseits durch persönliche Integrität und Authentizität überzeugt hat. Es gelingt ihm, nicht zuletzt gerade aufgrund seiner feldnahen Verankerung des Handelns. - Innerhalb des sich ausweitenden Projekts wächst er in Vorgesetztenfunktionen hinein und entwickelt Ausbildungskonzeptionen, deren Bodenständigkeit im Rahmen der zu qualifizierenden Klientel überzeugt, sich dabei aber weniger auf der Grundlage wissenschaftlicher, sondern pragmatisch verfangender Konzeptualisierungen bewegt.

Ein Bruch läßt sich erkennen, als die Rollenbeschreibung des 'Sozialpädagogischen Leiters' ihn im Zuge eines durch das Wissenschaftssystem begleiteten Modellversuchs in seiner akademischen Kompetenz fordert: „Da ging es, wie gesagt, ja sehr stark um konzeptionelle Arbeit. Also Konzepte, die dann auch veröffentlicht ... da gibt's einen Kooperationsverein in Berlin am Bundesinstitut. Da gab's dann riesen Foren, in denen dann Leute aus den ganzen Modellvorhaben, die in dieser Reihe liefen, zusammensaßen. Und ich hab' dann dabei gesessen als Praktiker - wieder als Praktiker, das war also auch 'ne Dublette der Erfahrung, die ich ja schon im Studium gemacht hatte, eigentlich als Praktiker bei was zu sitzen, wo hochwissenschaftlich 'rumgequasselt wird ...“ (ebd., 945). Diesmal aber scheint der Kraftschluß zu gelingen: Es sind die personalen Erfahrungen von Wissenschaftlern, die er im täglichen Kooperationsbezug innerhalb des Betriebes erlebt und deren Integrität sich für ihn über deren Verhältnis zu seiner Praxis vermittelt. Jetzt -gezwungenermaßen - lernt er, wissenschaftlich zu schreiben und über die von ihm verfaßten Berichte und Dokumentationen

stabilisierend für die Einrichtung zu wirken. Zu einer veränderten Praxis hingegen führen weder Wissenschaftskontakt noch Hinterfragung seiner Praxis: „Aber wenn ich in so einen Bericht ‘reinschreiben würde, ‘es geht darum!’ - weiß ich nicht - eigentlich hätte ich ‘reinschreiben können, ‘wir brauchen gar nicht solche Modellversuche, weil das kann ich auch alles so. Das geht auch alles so’. (...)... ja, so fit war ich inzwischen, daß ich wußte, daß man sowas natürlich nicht sagen konnte“ (ebd., 980).

Wir haben den Fall Dieter deshalb in die Untersuchung aufgenommen, um über einen Absolventen des fachhochschulischen Studiengangs Diplom-Sozialpädagogik einen näherungsweise der eigenen Orientierung dienenden Vergleich zwischen den unterschiedlichen Qualifizierungsprofilen des universitären Diplom-Studiengangs und eben jenem ziehen zu können. Das Ergebnis dieser Einzelfallstudie soll im Kontext unserer Diskussion nicht überbewertet werden, auf keinen Fall verwechselt werden mit einer schlüssigen Vergleiche zwischen unterschiedlichen Studiengangprofilen ermöglichenden Untersuchung. Als nicht uninteressant an diesem Fall hingegen kann der Aspekt gesehen werden (vergleiche Fall Elke), daß berufliche Vorerfahrungen strukturbildend auf die Handlungsfeldwahrnehmung und die eigene Berufsrollendefinition qua moderierender Wirkung auf die studentischen Konzeptentwürfe einwirken. Dieter und Elke haben beide eine intensive, langjährige Sozialisationsphase in ihrem Beruf hinter sich, als sie ihr Studium aufnehmen (aus relativ parallel liegenden Motiven), beide ‘retten’ erhebliche Teile ihrer zu habitualisierten Mustern geronnenen Berufsidentitäten in die postakademische Tätigkeit hinüber und beide begegnen ihrem akademischen Bildungsgang mit einer aus der Praxis erwachsenden Skepsis, die unmittelbar an das Wissenschaftssystem herangetragen und die dieses nicht durch die Erteilung glaubwürdiger Antworten zu öffnen vermag. Das gibt zu denken.

Hans, Ludwig und Peter (*Gruppe 4*) verlassen mit einjährigem Zeitversatz, unabhängig voneinander, aus unterschiedlichen militärischen Einsatzgebieten heraus in der ersten Hälfte der 1990er Jahre die Bundeswehr. Ihr Studium liegt jetzt seit durchschnittlich sieben Jahren hinter ihnen und der Entschluß, die Armee verlassen zu wollen, stützt sich auf freiwillige Entscheidungen, die im umgekehrten Fall für alle drei Befragten auch in eine Übernahme zum Berufsoffizier (statusrechtlich vergleichbar dem Berufsbeamtentum) hätte einmünden können. Letzteres erscheint uns deshalb als erwähnenswert, weil alle Befragten zum Zeitpunkt ihres Dienstzeitendes innerhalb der Bundeswehr als konsolidiert anzusehen sind, keine grundsätzlichen Zweifel an der Sinnhaftigkeit ihres Tuns besitzen (wie beispielsweise Thomas, für den seine frühe Pensionierung auch einen gewissen, auf Wunsch des Befragten nicht darstellungsautorisierten, ideellen Bruch mit seiner langjährigen Institution bedeutet), sie weiterhin nach einer immerhin mindestens zwölfjährigen Berufstätigkeit innerhalb eines in seiner Kontextualität schwer auf zivile Arbeitsverhältnisse übertragbaren Handlungsrahmens

arbeiteten und zusätzlich zu einem Zeitpunkt auf den Arbeitsmarkt drängen, der sich durch vermehrte Schließungsprozesse charakterisieren läßt und somit die allesamt Familien besitzenden Pädagogen einem nicht unerheblichen sozialen Risiko aussetzt.

Für alle drei Befragten sind strukturelle Analogien in der Formalisierung der Offizierlaufbahn nach Studienende erkennbar; wir werden sie verkürzend für alle zusammenfassen. - Auf das Studienende folgt ein etwa sechsmonatiger militärischer Lehrgang an einer der Offizierschulen, der als fachlicher Qualifizierungsgang generell (noch ohne Spezifizierung der genauen Truppzugehörigkeit der Teilnehmer) allgemeinmilitärische Inhalte trägt. An diesen schließt sich ein ca. viermonatiger Lehrgang mit jetzt truppenfachlicher Ausrichtung an. Nach diesem Lehrgang erfolgt eine 'Verwendung' in einer Führungstätigkeit, auf die in Abhängigkeit von truppenspezifischer Bedarfslage und beurteilungsmäßig erfaßter 'Eignung' des Offiziers eine weiterführende Ausbildung zum Einheitsführer und Disziplinarvorgesetzten (Kompaniechef) bzw. für eine statusmäßig adäquate Fachverwendung erfolgt. Für die meisten der in der Bundeswehr zeitverpflichteten Offiziere gilt, daß diese letzte im Rahmen ihrer Entwicklung mögliche Förderung unterbleibt; daß sie in den vorliegenden drei Fällen erfolgt ist, kann ggf. auf die den Befragten attribuierte Leistungsfähigkeit innerhalb der Bundeswehr zurückgeführt werden.

Hans ist zum Befragungszeitpunkt seit einem Jahr als Lehrgangleiter und Trainer bei einem zivilen Sicherheitsunternehmen tätig. Seinen Übertritt aus der Bundeswehr in unmittelbar dieses Handlungsfeld, welches sich in einem jungen, expandierenden Unternehmen befindet, empfindet er als „auf Maß geschneidert“ (Hans, 542), was im Zuge seiner Vita verständlich wird. - Lange vor seinem Eintritt in die Bundeswehr faßt er den Entschluß, der Polizei, dem Bundesgrenzschutz oder der Bundeswehr beizutreten, was letztlich einen Eintritt in die Bundeswehr, allerdings als Unteroffizieranwärter im Sanitätsdienst, zur Folge hat. Das Erlebnis der Bundeswehr bestätigt für ihn die Richtigkeit der Entscheidung, öffnet aber erst jetzt die Perspektive für die Offizierlaufbahn. Er wechselt im Zuge des Statuswechsel aus der Sanität in den Feldjägerdienst (Militärpolizei), dem er bis zu seinem Dienstzeitende zugehören wird.

Für ihn wie für die übrigen Mitglieder dieser Gruppe gilt, daß die Studium eher en passant und unter utilitaristischen Betrachtungen aufgenommen wird; für ihn ist es Bestandteil der Ausbildung in seinem Wunschberuf, also gilt es als Hürde genommen zu werden: „Und da mir Feldjäger immer schon ... weil ich wollte immer noch mal zur Polizei, da mir das sehr gelegen kam, habe ich mich für Feldjäger entschieden und hatte dann auch nur noch die Möglichkeit zur wählen, weil die Studiengänge auch schon voll waren, zwischen der Pädagogik und ... das war irgendwas im Bereich Maschinenbau, Elektronik, irgendwas mit Mathematik. Wo ich gesagt hab: 'Nee, nee, das ist nicht so mein Ding'. Und so bin ich zur a)

Truppengattung Feldjäger und b) zum Studium der Pädagogik gekommen. Also nicht wohlwissend nach dem Motto: Ich will im Jahr 1993 irgendwo auf dem freien Markt als Berufspädagoge oder Pädagoge tätig sein. Sondern Zufall, wie die Jungfrau zum Kinde. Entsprechend hab ich meinen Einstieg an der Uni erlebt“ (Hans, 298 ff.). Dieser verläuft über erhebliche Irritationen bezüglich der aus dem militärischen Umfeld unbekanntem Offenheit der Studienangebote, die sich anfangs zunächst als über die formalen Rahmenbegrenzungen der planbaren Prüfungs- und Trimesterzeiträume in ihrer temporären, nicht aber studieninhaltlichen Dimension strukturieren. Die Wahl der Berufspädagogik als Vertiefungsrichtung (zur Auswahl stehen Berufs- bzw. Sozialpädagogik sowie Erwachsenenbildung) erfolgt aus den schon weiter oben thematisierten Gründen, die sich als struktureller Anschluß an die Geradlinigkeitserfahrungen des militärischen Erlebens im Studienvorfeld begreifen lassen und so ihre Impulse aus militärischen Sozialisationskontexten erhalten.

So bleibt das Studium bis zu seinem Ende ein zwar Funktionalisierungsversuchen unterworfenen, aber personal externes Erlebnis, das vornehmlich auf seine Kompatibilität zu militärischen Handlungsfeldern geprüft wird und im Zusammenhang mit der Vorstellung von militärischen Prozessen als praktischer Menschenführung eher negativ beurteilt wird: „Ja, ich hab zum Studium gesagt: Wer von Haus aus, vom Menschentyp her gesehen, kein Pädagoge ist, der lernt's auch nicht im Studium (...) Entweder man ist in der Lage, mit Menschen umzugehen oder man ist es nicht. Wenn man dazu nicht in der Lage ist, nützen die besten Theorien nicht. Dann kann ich vielleicht wunderbare theoretische Konzepte erstellen, bin aber niemals in der Lage, diese Konzepte in die Praxis umzusetzen (...) Um das Rüstzeug zu haben für die derzeitige Tätigkeit, daß man auch mal wissenschaftlich fundierte Literatur mit 'ranziehen kann, daß man schon irgendwelche verifizierten Theorien mit übertragen kann, dafür (nutzt es, J.R.) auf jeden Fall“ (ebd., 363 ff.).

Der Kraftschluß gelingt erst wieder am Ende des Studiums: Er begibt sich „...zur Remilitarisierung an die Offizierschule Hannover...“, wo ihm alles das, „was man drei Jahre hat schleifen lassen können, ob Haarschnitt oder militärisches Auftreten (...) wieder beigegeben wurde, und zwar in vehemente Form. Man ist also wieder zurückgebracht worden auf den Boden der Tatsachen“ (ebd., 388 ff.). Für die nächsten Jahre wird er die Stratifizierung seines Handlungsfeldes als ihm eigene Haltung anerkennen, dabei verschiedene Tätigkeitsfelder durchlaufen, die hinsichtlich ihrer fachinhaltlichen Bestandteile (militärisches Sicherheitswesen, Personenschutz usw.) zum Einstellungskriterium für seine derzeitige Ziviltätigkeit werden. Darüber hinaus ist er mehrjährig selbst in der militärischen Ausbildung, zunächst als Ausbilder, dann als Ausbildungsleiter tätig. In dieser Rolle versteht er sich selbst zunächst als Soldat, der einen militärischen Ausbildungsauftrag zu absolvieren hat, danach als praktischer Pädagoge, der über die persönliche Eignung zur 'Menschenführung' des

Studiums nicht bedurft hätte; praktische Pädagogik stellt sich für ihn nicht vor dem Hintergrund des Studiums als reflexionsbedürftige und durch diese verbesserungsfähige dar, sondern steht fremd neben dem mit dem formalen Titelerwerb ad acta gelegten Studium.

Genau diese Praxis ist es, die ihn fasziniert und die ihn seine berufliche Zukunft im unmittelbaren Ausbildungshandeln suchen läßt; über die Bundeswehr ist eine solche Perspektive unerreichbar. Wie ihm jetzt klar wird, ist, da das militärische Personalaufbaukonzept ihm administrative Aufgaben zu bringen verspricht, mit dieser persönlichen Neigung die Notwendigkeit zum Verlassen der Armee verbunden; erst nach längerem Zögern entschließt er sich zu diesem Schritt. - Nach einer etwa einjährigen Phase des „permanenten Unwohlseins“ (ebd., 495), in der er von massiven Zukunftsängsten geplagt wird, steht zwar der Entschluß fest, nicht aber die Perspektive. Aus seiner militärischen Vita wird die Prüfung der Alternativen der möglichen Handlungsoptionen nachvollziehbar, für Hans stellt sich eben diese als Prüfung seiner eigenen Marktfähigkeit und damit - seines beruflichen Identitätsprofils (nicht nur vor kompetenzbezogenem Hintergrund) dar: „Weil es ja auch darum ging, was mach ich denn, ich welchen Bereich gehe ich denn eigentlich ‘rein? Gehe ich in die Personalführung, gehe ich in den Bereich Volkshochschule, Erwachsenenbildung, gehe ich denn tatsächlich in den Bereich der Sicherheit oder was auch immer? (...) Ja, es war natürlich eine schwierige Phase, ganz klare Sache. Weil man hat nicht gewußt, wie sind die Chancen der Übernahme. Man hat auch vor allen Dingen per Zeitungsanzeige kaum eine adäquate Stelle, Stellenausschreibung gesehen. Die einen Berufspädagogen oder die einen Pädagogen verlangen mit entsprechenden Fachkenntnissen im Bereich der Sicherheit. Insoweit war das schon mehr als schwierig“ (ebd., 502).

Neben der Frage nach dem Verwertungszusammenhang eigener Qualifikationen taucht an dieser Stelle diejenige nach dem ‘Pädagogischen’ in der Stellensuche auf; der Befragte beantwortet diese Frage selbst durch einen fast ausnahmslosen Rekurs auf seine militärisch-fachlichen Kompetenzen, deren Kompatibilität zu zivilberuflichen Ausbildungsfeldern er herzustellen sucht; er wird sie im Zuge seiner einzigen ‘ernst gemeinten’ Bewerbung bei seinem derzeitigen Arbeitgeber finden. Dem Studium kommt ein weiteres Mal die Qualität einer Formalqualifizierung als Zertifikat zu, als er seinem ihn einstellenden Vorgesetzten, einem ehemaligen Grenzschutzoffizier, begegnet. ‘Die Chemie’ zwischen beiden stimmt, die einschlägigen militärischen Fachkenntnisse decken sich mit den Erwartungen des Unternehmens, die Einstellung ist besiegelt.

Auch auf der extrafunktionalen Ebene treffen sich die Erwartungen des Unternehmens mit den sozialisationsbedingten Erfahrungen des Neueinsteigers: Das Unternehmen beabsichtigt, den eigenen Marktvorsprung im zivilen Sicherheitsgewerbe durch eine in dieser Branche unübliche Qualifizierungsstruktur der (zumeist ungelerten oder aus der Arbeitslosigkeit

kommenden) Mitarbeiter auszubauen. Der mentalen Struktur von Hans entspricht diese ihm aus der Bundeswehr vertraute Optimierungshaltung, in seinem neuen Handlungsfeld kann er sich rasch mit dem „Qualitätsgedanken“ als Unternehmensphilosophie identifizieren; für ihn stellt sich sein Handlungsfelderschlus als ‘mustergültiger Übergang’ in die private Wirtschaft dar.

Als auffällig an diesem Fall verdient festgestellt zu werden, in welchem geringem Ausmaß eine auf das Studium rückführbare berufliche Rollen- und Selbstverständnisbegründung bei Hans identifizierbar erscheint; wir haben daher an manchen Stellen der Darstellung pointiert skizziert. Als Träger einer beruflichen Identität tritt ein Offizier in Erscheinung, dessen berufliche Vita sich als augenscheinlich (fast) resistent gegen studienbegründete Einflüsse verhält und selbst im unmittelbaren Ausbildungshandeln als praktischer Tätigkeit keine Verbindung zu seinem Studium herstellen kann. Er ist - bezogen auf externe Anforderungen - hoch funktional in seinem Handeln, bleibt dabei aber die aus praxiskritischer Reflexion zu gewinnenden Innovationspotentiale schuldig. Es ist im Rahmen unserer Untersuchung kaum möglich, die Ursachen hierfür mit letzter Schlüssigkeit aufzudecken; in Ansehung der beiden nachfolgenden Fälle aber scheint die Interdependenz vormilitärischer und militärischer Sozialisationen übermächtig gegenüber einem Studienangebot, das sich als Sinnstiftungsmedium kaum gegen diese durchzusetzen vermag. Hinsichtlich der Generierungsfähigkeit einer pädagogischen Professionalität, die sich als abgrenzbares Sinnsystem in der konstruktiven Erstellung von Problemlösungsangeboten dokumentiert, erscheint dieses Phänomen als bedenklich, da es offen erkennen läßt, daß die Praxis als eben solche in sich ruht und Anstöße zu ihrer Verbesserung aus sich selbst bezieht (dem entspricht die konsequente Anschlußfähigkeit des ‘Qualitätsgedankens’ eines zivilen Sicherheitsunternehmens an militärische Ordnungsvorstellungen ebenso wie die unmittelbare Anbindbarkeit militärischer Ausbildungspraxen an zivilberufliche Bildungsfelder). Für den Akteur bedeutet sie dennoch personale Authentizität und Homogenität in einer als Chronologie wahrgenommenen eigenen Entwicklung, die bisweilen als geradezu statisches Moment in Erscheinung tritt und selbst an den formalen Linien der Institution selbst Analogien präsentiert (Laufbahnsystem), die eine konstruktive Erregung von innen nicht - zumindest nicht bezogen auf innerbetriebliche Pädagogik - erwarten läßt.

Vergleichbar ‘bruchlos’ - bezogen auf das subjektive Empfinden des Akteurs - stellen sich Verläufe für Peter dar. Wie Hans aus wertkonservativem Familienhaus stammend, stellt „Wehrdienstverweigerung für ihn kein Thema“ (Peter, 280) dar, als er sein Abitur absolviert, für sich hingegen noch keine klare Weiterentwicklungsperspektive sieht. Aus der auf ihn zukommenden Bundeswehr das Optimale machen wollend, verpflichtet er sich, wie Hans, in Ansehung der in Relation zum Wehrpflichtigensold deutlich höheren Dienstbezüge zunächst

für zwei Jahre und tritt in die Unteroffizierlaufbahn ein. Das militärische Dasein - nach einem Jahr kann er Vorgesetztenfunktionen ausüben - sagt ihm zu; seine weitere Berufsperspektive ist dennoch nicht klar, erst unter dem Einfluß eines zu diesem Zeitpunkt bereits eindeutiger orientierten Kameraden erhält sie ihr Profil: „... So, das ... das ist so der Initiator der ganzen Geschichte gewesen, ich hab' mich einfach nur 'draufgehängt - Welche Unterlagen braucht man? An wen muß man sich wenden? Wie läuft das? Das hat er alles ausgekungelt, ich hab' das einfach nur so ... so mitgemacht, weil ich in dieser Funktion Gruppenführer gemerkt hab': Das ist eine Aufgabe und ein Umfeld, in dem ich mich wohlfühle - abwechslungsreich, verantwortungsvoll, spannend, so'n bißchen ein Hauch von Abenteuer so mit Geräten und Waffen und sowas. ... Entweder es liegt einem, oder es liegt einem nicht...“ (ebd., 313).

Auch er wird in Rahmen seiner bald beginnenden Ausbildung zum Offizier ein Studium zu absolvieren haben und dieses überwiegend als Störung seines Wohlbefindens erfahren, da es ihn aus der faszinierenden Welt des militärischen Alltags herausreißt; wie bei Hans verläuft die Studienwahl¹ über die im Ausschlußverfahren festgestellte Studienerfolgswahrscheinlichkeit: „Grobkriterium: Wo wird mehr gerechnet? So, und mehr gerechnet wird im Bereich Wirtschafts- und Organisationwissenschaften, also blieb noch Pädagogik über“ (ebd., 342). Wie bei Hans wird die dem Studium entgegengebrachte Perspektive weder in bezug auf die persönliche Nutzbarkeit des Studiums als Bildungsweg, noch hinsichtlich einer späteren zivilberuflichen Verwendbarkeit gesehen; Studienmotivation und -interessen subsumieren sich ausschließlich dem Formalkriterium des bindend vorgegebenen Zertifikaterwerbs (über die Diplomierung) sowie, auf der Inhaltsebene, in der Suche nach unmittelbar in die für später erwartete militärische Ausbildungspraxis transferfähigem Handwerkszeug. Genau letzteres liefert das Studium eben nicht: „Und was Einsatz von Methoden und von methodischen Hilfsmitteln, von Overhead-Projektor, von Wandtapeten und sowas anging, diese Kenntnisse, die hab' ich aus meiner militärischen Ausbildung bezogen und nicht ... nicht aus dem Studium. Also, ich hab' damals schon mit Flip-Charts gearbeitet, nur hab' ich eben kein Flip-Chart gehabt, sondern hab' die Rückseite einer 1:50.000er Karte genommen. ... Also, pädagogische Kenntnisse - Fähigkeiten sowieso nicht - aber Kenntnisse in die Praxis zu übertragen, das hab' ich im Studium nicht gelernt“ (ebd., 540).

An der Schnittstelle des Studiums zur weiterführenden militärischen Ausbildung läßt sich ein grundsätzlicher Einstellungs- oder Haltungserwerb in bezug auf pädagogische Sensibilisierungserfahrungen allenfalls in Fragmenten feststellen; er hat gelernt, 'die Brille des Schülers aufzusetzen' und wird dieses pragmatisch bleibende Empfinden in den militärischen Alltag

¹ Hier kommt hinzu, daß im Rahmen der Offizierbewerberprüfung bereits anhand der der Bundeswehr vorliegenden Zeugnisnoten der gymnasialen Oberstufe eine Vorselektion der Bewerber hinsichtlich der prognostizierten Studienerfolgswahrscheinlichkeit vorgenommen wird; dies schränkt die grundsätzliche Freiheit der Studiengangwahloptionen der Bewerber ein.

übertragen, gleichzeitig aber schaut er mehr verächtlich auf diejenigen Kommilitonen, bei denen das Studium deutlichere Spuren hinterlassen hat, als „...Figuren, die im Studium so abgehoben sind und (...) dann den Bezug zur harten Landserrealität erst mühsam wieder herstellen mußten“ (ebd., 565 f.). So ist der Übergang in den militärischen Bezugsrahmen vornehmlich durch die stolze Freude über die Beförderung zum Oberleutnant sowie das Überlegenheitsgefühl gegenüber dienstzeitjüngeren Kommilitonen gekennzeichnet, denen gegenüber er die aus seiner längeren militärischen Vordienstzeit vorhandenen Sozialisationserfahrungen ausspielen kann: Er ist „...nicht so unbeholfen wie bei den ... bei den jungen Füchsen, die da gewesen sind ...“ (ebd., 430 f.).

In der Retrospektive erscheint ihm sein Studium mehr wie ein großes Spiel, das er „...so wie einen dreijährigen Lehrgang...“ (ebd., 450) hinter sich bringt: Taktisch geschickt lavierend, kann er es ohne große innere Teilnahme in kürzestmöglicher Zeit absolvieren und dabei mit Prädikatsdiplom abschließen, „...ohne so richtig Ahnung zu haben...“ (ebd., 520). Durch selektives, prüfungsorientiertes („...alles ins Kurzzeitgedächtnis, dann wieder weg...“; ebd., 523) Lernen bleibt ihm das Studium äußerlich, 'im luftleeren Raum', erst der militärische Alltag stellt wieder personale Verbindlichkeiten her. Diese aber speisen sich aus der Binnenlogik der militärischen Praxis - in deren Sinnbezügen wird er sich von nun vollständig verorten. Der militärische Alltag wird für ihn mit seinen Anforderungen ein hartes, forderndes Geschäft, in dem er die von ihm angebotenen, pragmatischen Lösungen als höchst effiziente und ihm persönliche Erfolge bringendes Medium erleben und diese zu Verhaltensmustern ausdifferenzieren wird, die bis in seine heutige Berufspraxis handlungsprägend sind.

Genau diese aus hartem Pragmatismus resultierenden Handlungslogiken bestimmen sechs Jahre nach Beendigung seines Studiums (er ist jetzt Kompaniechef einer Panzergrenadierkompanie und damit u.a. Ausbildungsleiter von ca. einhundert ihm unterstellten Soldaten unterschiedlicher Dienstränge und Laufbahnen) seinen Übergangsverlauf in die zivile Erwerbstätigkeit, den er aus familiären Gründen betreibt. Der Habitus des geradlinigen Militär verbindet sich über eine (durch die Bundeswehr im Zuge der beruflichen Eingliederung geförderte) betriebswirtschaftliche Weiterbildung (Studium zum Betriebswirt VWA) zu genau dem Qualifikationsprofil, welches als Konglomerat aus personalen Eigenschaften und fachlichen Qualifikationen die Nachfrage des neuen Arbeitgebers trifft. Bezeichnender Weise ist es ein über die VWA zustande kommender Kontakt, der auch ihn - wie Hans - durch seine Persönlichkeit im Bewerbungsgespräch überzeugen läßt: „Da stimmte die Chemie“ (ebd., 640); dem Pädagogikstudium wird - wenn überhaupt - allenfalls der Wert eines beiläufigen Formalkriteriums zuteil.

Er wird seinen militärischen Tornister während der folgenden Jahre weiter mit sich tragen und genau hierin den Schlüssel persönlicher Erfolge finden. Als Bildungsreferent avanciert er

unternehmensintern innerhalb weniger Jahre zum Leiter der Weiterbildung eines großen deutschen Warenhandelskonzerns, das von ihm zu verantwortende Seminarvolumen aller konzerninternen und -externen Weiterbildungsmaßnahmen (mit Ausnahme der dem Leiter Personal vorbehaltenen Führungsseminare für das Top-Management) beläuft sich auf 18000 Jahresseminartage. In der Wahrnehmung seiner Aufgaben in Bildungsbedarfsplanung, Budgetierung, Referentenakquisition, Einsatz betriebsinternen Bildungspersonals und Bildungscontrolling verbindet er die aus seiner militärischen Erfahrung als Einheitsführer gewonnenen Planungs- und Organisationsfähigkeiten mit den betriebswirtschaftlichen Qualifikationen des VWA-Studiums nach den Kriterien der Effizienz und reibungslosen Ablauforganisation, bleibt aber auch hier wieder den pädagogisch-konstruktiven Entwurf schuldig, wenn er sich, ausschließlich der Effektivitätskriterien unterworfenen Praxis hingeeben, der Konzeptualisierung von Neuem entzieht: „Und da hab' ich mit einem Kollegen zusammen ein Führungskonzept, ein Führungsseminarkonzept erarbeitet. Wir haben damals immer auf dem Markt Führungstrainer eingekauft, die dann ... die dann so Elemente aus Führung - so Gesprächsführung und Delegation und Kontrolle und Kritikgespräch und was weiß ich alles - so in so 'nem beliebigen Klumpatsch zusammengerührt hatten. Und das haben wir dann, nachdem wir uns auch auf diversen externen Seminaren 'rumgetrieben hatten und überall so geguckt haben, was macht man da so - haben wir dann ein Konzept gemacht, was von der Struktur bis heute Bestand hat. Natürlich immer wieder mal verfeinert wurde und andere Elemente rein, aber das besteht nach wie vor“ (ebd., 822).

Anstöße zur Initiierung von Innovationen erlebt er vornehmlich als Leistung von Umweltsystemen (z.B. die zu Bildungsmaßnahmen führende Konzeption einer kulturstiftenden Leitbilderstellung für das Unternehmen durch die Geschäftsleitung), die er dann „...ans Laufen bringt...“ (ebd., 70), während er die soldatischen Tugenden des Gehorsams und vollständigen, gewissenhaften Durchführens von Aufträgen zur Richtschnur seines Handelns macht: „Wenn man mit Leuten vom Fach redet, dann kommt bei dieser Gelegenheit immer so eine hochgezogene Augenbraue: 'Wieso kommt so ein Leitbild von oben? Das muß doch von unten wachsen!' - So, das ist hier ... es ist hier anders gewesen. (...) Nun mag man das bedauern, aber ändern kann ich deswegen nicht. Und ich kann auch den Auftrag nicht zurückweisen ... mir Gedanken zu machen darüber, wie man sowas ins Unternehmen trägt. (...) Das geht ja nicht“ (ebd., 83 ff.).

Auch in seiner Rollendefinition bleibt er der soldatischen Funktion verhaftet; als 'Stellvertretender Bataillonskommandeur' (ebd., 855) - er thematisiert damit seine Funktion als Stellvertreter des Leiters Personal - muß er 'den Laden am Laufen halten', als 'Motor' wirken - dessen Transmissionsriemen aber stellt ein Funktionalitätsdenken dar, das sich in

der Effektivierung von Personal und Mitteln ergeht und damit für ein Hinterfragen der Praxis aus einer pädagogisch-professionellen Perspektive keinen Raum läßt.

Der Fall Peter dokumentiert unseres Erachtens die schmale Grenzlinie zwischen pädagogischer und sonstiger Professionalität (als Professionalität eines anderen Systems). Diese Behauptung bedarf der Erläuterung. Peter stellt mit seinen Handlungen innerhalb des Systems Warenhandelskonzern ein hoch effizientes, wahrscheinlich ökonomisch ausgeklügeltes Angebot an Qualifizierungsleistungen bereit, das seitens des Umweltsystems Unternehmen offensichtlich als hoch funktionale Leistung abgenommen wird (wir glauben dies in der raschen innerbetrieblichen Karriere von Peter bestätigt zu finden). Die mögliche Professionalität dieses Handelns aber begründet sich auf Sinnkriterien, die vielleicht einem ökonomischen System zurechenbar sind, keinesfalls aber als spezifisches Leistungsangebot eines pädagogischen Kompetenzträgers gesehen werden können. Peter bleibt damit dem ökonomischen System schuldig, was dieses - vielleicht ohne es erkannt zu haben - brauchen würde, um die eigene Komplexität steigern zu können: Anstöße von außen, die als pädagogische Sinnimpulse verständlich werden und zu konstruktiven Neuentwürfen führen könnten. So aber verfängt das Weiterbildungswesen in der Binnerationalität seiner Umweltsysteme und droht in der Perpetuierung des Gewesenen statisch zu werden - man könnte hieraus den Schluß ziehen, daß die ökonomische Rationalität sich hier ermangels eines äußeren Erregers selbst im Wege steht. - Peter ist Profi, Bildungsprofi, Bildungsmanager, der die pragmatische Linearität seines militärischen Habitus genau so linear in einen von dieser Linearität bereits gebildeten Kontext überführen kann und in der gleichförmigen Linearität des Übergangs die Bestätigung eben deren Richtigkeit, weil Anschlußfähigkeit, findet. Als bedenklich muß dies vor dem Hintergrund des von ihm durchlaufenen Studiums der Pädagogik gesehen werden; offenbar war dieses nicht in der Lage, zu einem beruflichen Selbstverständnis beizutragen, das sich auch außerhalb der Grenzen einer zumeist unreflektierten Praxis zu bewegen weiß und sich als spezifisches Potential erkennt.

Während Hans und Peter in bezug auf ihren (nach)militärischen Berufsweg relativ wenig Strukturierungsimpulse aus ihrem Studium zu beziehen scheinen, liegt der Fall Ludwig zwar bis über die Studienaufnahmemotivation bis hinein ins Studium zu den beiden Genannten parallel, differiert aber hinsichtlich der auf den Kontakt mit dem Erziehungswissenschaftssystem zurückzuführenden Effekte in der postuniversitären Phase.

Ludwig, wie Hans und Peter Absolvent der Studienvertiefungsrichtung Berufspädagogik, ist zum Befragungszeitpunkt seit etwa einem Jahr als 'Projektleiter im Qualitätsmanagement' eines westdeutschen Mischkonzerns in der Unternehmenssparte Telekommunikation tätig. Wie Hans ist er unmittelbar Bildungsdurchführender (Trainer), dabei positional auf der Ebene eines Sachbearbeiters angesiedelt. Die Ergreifung des Offizierberufs verläuft wie bei Peter

und Hans nicht vorsätzlich, aber doch im Rahmen eines 'sozialen Aufstiegsplans'. Zunächst als Wehrpflichtiger zur Bundeswehr eingerückt, entdeckt er in dem sich ihm erst hier realistisch darstellenden Offizierberuf ein Medium des eigenen sozialen Aufstiegs, das ihm von seiner feldtypischen Profilierung her als anschlussfähig an seine vorherigen Sozialisationserfahrungen ist. Aus eigenem Entschluß, entsprechend beraten durch einen Vorgesetzten, tritt er in die Offizierlaufbahn ein und versucht hierbei, sein früheres Ziel der Aufnahme eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums¹ zu realisieren.

Dieser Schritt mißlingt, da die Studieneinplanung im Rahmen der Bewerberprüfung aufgrund seines schulischen Notendurchschnitts eine geringe Erfolgswahrscheinlichkeit im universitären Studiengang Wirtschafts- und Organisationswissenschaften prognostiziert und Ludwig die dem sozialen Aufstiegsplan widersprechende 'halbakademische' Qualifizierung des ihm offerierten Fachhochschulstudiengangs Betriebswirtschaftslehre ablehnt: „Nee, also wenn ich schon studiere, dann will ich auch 'nen sauberen Universitätsabschluß haben. 'Nein', hab' ich gesagt, 'mach' ich Pädagogik'. Und so bin ich eigentlich an die Pädagogik drangekommen“ (Ludwig, 42 ff.). Pädagogik ist die einzige ihm angebotene Studienrichtung, die das Formalkriterium des universitären Abschlusses erfüllt; weitere durch die Bundeswehruniversitäten vertretene Fakultäten fallen nicht in das ihm durch die Eignungstester eröffnete Angebot.

Die anfänglichen Irritationen, die sich für ihn im Zuge seines Studienbeginns ergeben, sind deutlich geringer als bei Hans und Peter durch militärische Sozialisationswirkungen gekennzeichnet², sondern schnell auf eine Orientierung hin bezogen, die Studiengangkonstruktionen gemäß eigener Interessenlagen erlaubt: In der Kombination von Nebenfächern kommt seine Affinität zu wirtschaftswissenschaftlichen Ambitionen zum Ausdruck, ebenso in der Vertiefungsrichtung Berufspädagogik; beides sieht er - zwar noch vage im Angesicht von auf das Studium folgend siebenjähriger Militärdienstzeit - als Option auf ein späteres Berufsfeld 'in der Wirtschaft': „...wovon ich mir versprochen hab', das im späteren beruflichen Alltag auch umsetzen zu können. Und nicht darauf angewiesen zu sein, einen pädagogischen Beruf zu ergreifen, sondern einfach Wissensinhalte zu bekommen, die breit, aber im beruflich-wirtschaftlichen Umfeld vermittelbar sind“ (Ludwig, 80 ff.). Dieses Statement verdient aufgrund seiner Schlüsselhaftigkeit einer näheren Interpretation: Es verdeutlicht den Spannungsbogen, in welchem sich Ludwig von nun an permanent bewegen wird. Einerseits grenzt er sich bereits hier von den 'weichen' Pädagogen ab, deren Handlungen er in für ihn

¹ Zu diesem Zeitpunkt werden durch die Bundeswehruniversitäten zwei wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge angeboten: Betriebswirtschaftslehre als Fachhochschul-, und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften als universitärer Studiengang.

² Ein denkbarer Zusammenhang zwischen Sozialisationswirkungen und militärischen Feldzusammenhängen kann ggf. in der Truppenzugehörigkeit der Befragten gesehen werden: Peter und Hans gehören dem Heer an, Ludwig der Luftwaffe.

unerträglichen, quasi-therapeutischen Klientelismus verstrickt sieht und deren Handlungsfeld für ihn, den späteren 'Macher-Typ', nicht in Frage kommen kann. Die Stringenz der eigenen, straffen Vita über als ebenso gestraffte empfundene bzw. dafür gehaltene Studiengangkonstruktionen zu kontinuieren, kennzeichnet seine Bemühungen um ein wirtschaftsadäquates Studium. Andererseits wird er sich - anders als Hans und Peter - mit dem Ziel des 'Wissenerwerbs' auf das Vertiefungsstudium der Berufspädagogik mit der gleichen Stringenz stürzen und daraus reflektorische Impulse beziehen, die ihn über die ideologiekritische Thematisierung der potentiellen Funktionalisierbarkeit nicht hinterfragten Tuns in einen Dauerkonflikt zwischen 'hartem Machen' und 'Reflektieren' bringen werden. Dieser Konflikt wird sich bereits im unmittelbaren Nachklang des Studiums in der militärischen Praxis äußern.

Am Beispiel Ludwig läßt sich illustrieren, in welchem Maß das Studium als werthaltungsbe gründender Bildungsgang Wirkungen entfalten kann. Obgleich er (Ludwig) die praktische Verwertbarkeit seines Studiums in bezug auf 'Handwerkszeug' im zivilen wie im militärischen Berufsfeld als eher gering betrachtet und als defizitär in bezug auf Handlungsfelder charakterisiert („...die treffendste Bezeichnung für 'nen Diplom-Pädagogen, der frisch die Uni verläßt: Ist zu allem fähig, zu nichts zu gebrauchen...“; ebd., 134 f.), erkennt er doch die haltungs- bzw. persönlichkeitsdynamische Wirkung des Studiums. Seine Selbst- und Praxiswahrnehmung ist jetzt eine andere, die sich noch über Jahre in einem personalen Selbstfindungsprozeß realisieren soll und als aus dem Studium entwickelter Suchprozeß zum Teil krisenhafte Erscheinungen annehmen soll. In diesem Kontext werden seine Versuche, die ehemalige Verhaltenssicherheit durch bloße Adaption militärischer Regelmäßigkeiten nach Ende des Studiums zu restabilisieren, zum aussichtslosen Unterfangen, welches zusätzlich ermangels eines pädagogischen Handwerkszeugs einen weder in der einen noch in die andere Richtung schlüssigen Weg zu finden in der Lage ist: „Ich hab' immer einen gewaltigen Konflikt in mir gehabt, wobei ich aber nicht weiß, ob der jetzt unbedingt am Bundeswehrumfeld liegt oder am .. am Pädagogikstudium, aber es ist was, was ich so erfahren hab'. Ich hab' ... immer bewundert die Leute, die klar wußten, in welche Zielrichtung sie wollten und dorthin marschiert sind. Und auch immer alles schlüssig da hin kriegten. ... Dieses ... dieser Geradlinigkeit - ich sag' jetzt auch mal Engstirnigkeit. Also die Geradlinigkeit hab' ich sicherlich bewundert, aber mit der .. mit der Engstirnigkeit hab' ich dann immer gesagt: Vielleicht ist dein Weg doch ... doch auch mit einigem Wert versehen. ... Das war so was, wo ich hin und her gerissen war. Ich hab's bewundert, hab' gedacht: Mensch, der weiß, wo er hin will und der kann zielgerichtet arbeiten. ... Und dann so immer hinterfragt: Hm, ist es das jetzt? Leiden da ... oder, oder, oder ... können andere damit umgehen?“ (ebd., 268).

Diese Orientierungsschwierigkeit wird er bis weit über sein Dienstzeitende bei der Bundeswehr mit sich tragen, es wird ihm den Übertritt aus der Armee in ein ziviles Arbeitsverhältnis erheblich erschweren. Mindestens zwei Gründe sind es, die ihn zur Aufgabe des Arbeitsfeldes der Armee bewegen: Zum einen sieht er sich vor regelmäßigen Versetzungen, welche er seiner Familie nicht zumuten kann. Andererseits - und dieser Grund mag persönlich schwerer wiegen - erhofft er sich von diesem Übertritt eine Klarheit über die eigene Person in Relation zu Umwelten, die er in der Bundeswehr nicht hat finden können. Mit dieser Unklarheit über die eigene Person, das eigene Können, die eigene Rolle drängt er auf einen Arbeitsmarkt, dem er zunächst ohnmächtig gegenübersteht. Er oszilliert zwischen unterschiedlichen Berufsorientierungen, vom betrieblichen Personalwesen über den Computerschulungsbereich bis hin zu Vertriebstätigkeiten, erst ein 'Karriereberatungsseminar' einer Privatfirma bringt die scheinbare Klarheit: „Und zwar mit dem Hintergrund: Zu allem fähig, zu nichts zu gebrauchen! 'Du brauchst einfach fachliche Zusatzqualifikationen!'“ (ebd., 385 f.). Das beruflich orientierende „Schlüsselerlebnis“ (ebd., 435) kommt dennoch in Form einer Zeitungsannonce, die er in der krisenhaften Zeit vor dem militärischen Dienstzeitende liest und auf die er sich erfolgreich bewirbt: Die Stelle des 'Seminarorganisator - Gruppenorganisator für Seminarorganisation' bei seinem derzeitigen Arbeitgeber tritt er an, während er gleichzeitig ihm aus der Bundeswehrzeit zustehende Fördermittel in vertraglicher Vereinbarung mit dem Arbeitgeber zur beruflichen Weiterbildung einsetzt.

Jetzt erst, an dieser Stelle, gelingt der Kraftschluß zwischen Person, Bewußtheit, Qualifikation und Arbeitsfeld, den er seit Jahren gesucht hat: Über den Erwerb unmittelbar praxisverwendungsfähigen 'Handwerkszeugs' im Rahmen einer berufs begleitenden Moderatorenweiterbildung, in denen er die vermißten Rezeptologien endlich erhält (Verhaltenstraining, Moderatorenttraining, Zeit-/Konfliktmanagement, Kommunikationstraining, Transaktionsanalyse usw.), die ihm den Anschluß an sein Studium ermöglichen und unmittelbar innerbetrieblich in der eigenen Bildungsarbeit mit Vertriebspersonal anwendbar werden. Diese Synthese aus Motivation und Können führt zur Stabilisierung der eigenen Person, er glaubt, sein Thema gefunden zu haben und ist seit dieser Zeit in erheblichem Umfang berufs begleitend in der eigenen Weiterbildung ambitioniert (zum Interviewzeitpunkt ist er in Eigenfinanzierung in eine Qualifizierungsmaßnahme zu 'Neurolinguistischer Programmierung' eingebunden).

Am Beispiel Ludwig läßt sich zeigen, in welchem Maße die Identifizierbarkeit eigener Sinnssysteme innerhalb von Betriebsumwelten potentiell möglich sein kann. Nach der oben nur skizzierten Darlegung der Entstehung der Einheit von Person, Motiv und Methode entwickelt Ludwig innerhalb des Unternehmens eigene Konzepte zur innerbetrieblichen Qualifizierung. Wie Peter ist er kein 'emilischer Pädagoge', sondern ein Optimierer, der aber, und das unterscheidet ihn klar von Erstgenanntem, Konzepte aus ihm nun eigenen Sinndimensionen

entwickelt. Die ihm als Auftrag begehrende Konzeptualisierung eines 'Qualitätshandbuchs zur DIN ISO 9000' nimmt er zum Anlaß, gegen zum Teil vehementen Widerstand der Unternehmensleitung Schulungsmaßnahmen zu entwickeln, in denen er sein Konzept der 'Bewußtseinsschaffung' durchzusetzen versucht; es scheint zu gelingen. Er fühlt sich dabei als Pädagoge und kann sich zu diesem Etikett jetzt, nachdem ihm die geeignete Rezeptologie bzw. die geeigneten Instrumentarien zur Durchsetzung eines seit Ende des Studiums diffusen Pädagogenbewußtseins verfügbar sind, bekennen und sich in der Eigenständigkeit der eigenen Profession wiederfinden: Er „unterliegt nicht den Denkwängen der Wirtschaft“ (ebd., 1011) und kann eben deshalb Konzepte entwickeln, die sich vordergründig an betriebswirtschaftlichen Sinnbezügen (bildungsbezogene Kostenrechnung) brechen müssen, im ganzen aber durch Optimierung betrieblicher Prozesse (Sensibilisierung des Vertriebspersonals für qualitätsorientiertes Denken) dem Systemganzen in bezug auf relevante Umwelten (Kundenbezug) dienen.

Als ausgeklammert erscheint die Frage nach dem individuellen 'Bildungswert' seines ambitionierten Engagements, welches sich in der Dynamik seines Handelns kaum wiederfinden läßt und den einzelnen Teilnehmer als von der Zielsetzung der Infiltration mit Bewußtseinsinhalten überlagert erscheinen läßt. In der Tat. Das Subjekt als Bezugsgröße pädagogischer Handlungen erscheint bei Ludwig als ausgeklammert und taucht erst wieder im systemischen Kontext der individuellen Nützlichkeit von Bildung im Verwertungszusammenhang von Qualifikation auf. An dieser Stelle muß die Frage gestellt werden, ob hierfür nicht zumindest ein Teil der Ursachen im akademischen Qualifizierungsfeld gesucht werden muß, welches die Verbindung von handlungsleitenden Motiven und Bereitstellung von Instrumenten nicht zu leisten vermochte, sich statt dessen einer praktischen Erprobung von Haltung in Praxisfeldern entzog und die Integrationsaufgabe dem suchenden Absolventen überließ. Diesem Gedanken wird im Zusammenhang mit der Frage nach den im Studium zu leistenden Aufgaben seitens des wissenschaftlichen Qualifizierungssystems nachzugehen sein.

Victoria, Angehörige der *Gruppe 5*, stellt sich für uns dar als exemplarisch für eine biographische Linie, die sich in dieser Form auch vergleichbar bei den übrigen Mitgliedern dieser Gruppe wiederfinden wird. Diese Linie beginnt in einer eher unspezifischen Studienwahlmotivation, setzt sich fort über eine nur geringe eigene Strukturierung des Studiums (zumal hinsichtlich der Fokussierung eines späteren Handlungsfelds), findet ihren Fortgang in einem mangels eines klaren Selbstkonzepts mehr diffusen Eintritt in das Beschäftigungssystem und perpetuiert sich hinein in Handlungsfelder, die so von den Akteuren nicht erwartet wurden und in erheblichem Maß von eigentlich nicht gewollten Konzessionen an Umwelten bestimmt sind. In zwei der Fälle werden wir Zweckrationalisierungen aufdecken, die die eigenen Orientierungsverluste zum überlegenen Konzept stilisieren werden, in einem Fall, dem

ersten zu schildernden, dagegen fast Resignation. Für alle vier Fälle läßt sich feststellen, daß die dem Studium anfangs entgegengebrachte Indifferenz Vergleiche mit der zuvor besprochenen Gruppe aufweist; letztere allerdings wissen um ihre auf Jahre durch Arbeitsverträge bei der Bundeswehr gesicherte Existenz nach Studienende, während die folgenden Fälle bisweilen chaotisch erscheinende Verlaufsmomente zeigen; für Victoria nimmt er fast schicksalhafte Formen an.

Ihr Studium aus einer amalgamisierten Haltung aus jugendlichem Protest gegen das wirtschaftswissenschaftlich (besser: ökonomisch-materiell) geprägte Elternhaus, regionalen Vorstellungen und Erwartungen an ein „streßfreies“ (Victoria, 109) Studium aufnehmend, übernimmt sie vom Modell einer als Erwachsenenbildnerin tätigen, fernen Verwandten die Idee einer Studienvertiefung im Bereich Erwachsenenbildung. Obgleich sich der Studiengang noch in der Konzeptionsphase befindet und die Lehrangebotsstruktur erst in Fragmenten ausgebaut ist, läßt sie sich auf diese Vertiefungsrichtung ein; Praktika absolviert sie zunächst in SOS-Kinderdörfern bzw. in Einrichtungen der vorschulischen Erziehungsberatung, dann, „...durch Zufall...“ (ebd., 181) bei einem internationalen Büromaschinengroßkonzern. Letzteres Praktikum, das sie in der Arbeit mit jugendlichen Auszubildenden studienbegleitend über ein Jahr absolviert, wird für sie zum Schlüsselerlebnis. Die praktische Arbeit mit jungen Menschen weckt einerseits ihr Interesse an einer möglichen späteren Tätigkeit als Trainerin, andererseits erfährt sie es als Praxiskontakt einer solchen Qualität, die innerhalb des Studiums selbst keinen Reflexionsboden findet. Die Perspektiven von akademischem Studium und universitärer Lehre beginnen in ihrer Unvermittelbarkeit auseinanderzulaufen: Die Praxis überholt die Theorie, als der probierende Umgang in der Praxis („...daß die von den Ideen, von den Methoden, was die umsetzen, obwohl es eigentlich in der Theorie anders aussah, viel, viel weiter waren...“; ebd., 210) sich gegenüber einer nicht praxistauglichen Theorie als überlegen erweist. Mehrere Entwicklungen verlaufen von nun an parallel:

1. Das an betrieblichen Bildungsfeldern erwachte, praktische Interesse stabilisiert sich aus sich selbst heraus, da universitätsseitig keine einschlägigen Lehrangebote gemacht werden,
2. die Phase des Weiterstudiums in der Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung dient von jetzt an der Fertigstellung des begonnenen 'Projekts Studium', sie trägt kaum noch inhaltliche Fragen an es heran. Bemerkenswerter Weise fällt aber in diese zweite Phase des Studiums auch ein Haltungserwerb, der sich idealtypisch als neuhumanistischen Bildungsidealen verpflichtete Werthaltung beschreiben läßt,
3. aus der betrieblichen Praxis kann sie erkennen, daß ihr mit einem alleinigen Abschluß des Diplom-Studiums ein Zugang zu diesen Feldern voraussichtlich versagt bleiben wird;

sie bleibt dennoch defensiv und bemüht sich - wohl aus privaten Gründen - nicht um einen zu diesem Zeitpunkt noch möglichen Studiengangwechsel durch Hochschulwechsel.

Nach zehn Studiensemestern schließt sie ihr Studium erfolgreich ab, die Bewerbungsphase bei Privatunternehmen verläuft frustrierend. Sie erkennt die Notwendigkeit einer über das Studium hinausweisenden Fachqualifizierung für eine Beschäftigung in der betrieblichen Bildungsarbeit, setzt dabei aber unglückliche Akzente, als sie sich zur 'Sozialmanagerin' weiterbilden läßt und damit einen Qualifizierungsprozeß absolviert, dessen Anschlußfähigkeit an betriebliche Felder sie zwar erwartet, der aber aus nachvollziehbaren Gründen nicht gelingen wird.

Die nachfolgende Phase nimmt für den Zeitraum etwa eines Jahres odysseeische Formen an: Oszillierend zwischen kurzfristiger Projektmitarbeit in einem wissenschaftlich-mediendidaktischen Projekt, kurzfristiger Aufnahme eines Politologiestudiums, nochmaliger Betreuung eines Ausbildungsprojektes bei ihrem ehemaligen Praktikumsanbieter und dem von wenig Fortune gekennzeichneten Versuch, als freiberufliche Trainerin zu reüssieren, stellt sie am Ende fest, daß „...ich eigentlich zunächst mal gar kein Selbstverständnis hatte ... weil ... mir war klar, daß mir die Methoden eigentlich fehlen und auch der Background, um mich hinterher in den Betrieben auch wirklich auf Positionen bewerben zu können...“ (ebd., 355 f.).

Ihr weiterer Weg, zunächst begleitet von erfolglosem „chaotischem Bewerbungsverhalten überall in der Bundesrepublik“ (ebd., 391), findet seine Realisierung des unschlüssigen Konzepts in dem Moment, als sie von ihrem Lebensgefährten an eine Steuerberatungsgesellschaft vermittelt wird, in der sie „...um nicht irgendwo kellnern zu müssen...“ (ebd., 319) ohne Stellenausschreibung als 'Beraterin' eingestellt wird. Nur durch Zufall wird ihrem Abteilungsvorgesetzten (sie arbeitet faktisch als Bürokraft) in einem privaten Gespräch bekannt, daß sie Diplom-Pädagogin ist; die folgende Entwicklung trägt dramatische Züge: Das Unternehmen, branchenintern offenbar in bezug auf die eigene Bildungstätigkeit als 'rückständig' bekannt, nutzt die Gunst der Stunde, sich mit einer zertifizierten Bildungsakademikerin zu dekorieren - und überträgt ihr in höchst geringem Umfang bis dato eher marginal betreute Qualifizierungsaufgaben im Bereich Verhaltens- und Kommunikationstraining, die mehr der betrieblichen Außendarstellung als echten Qualifizierungsbemühungen gelten.

Aus diesem in die Randständigkeit der betrieblichen Bildungsarbeit gedrängten Qualifizierungssegment (die von ihr als innerbetrieblich 'statushoch' erlebte Fachqualifizierung der steuerfachlichen Aus- und Weiterbildung bleibt ausnahmslos wirtschaftswissenschaftlich vorgebildeten Fachkräften vorbehalten) findet sie - tief frustriert - bis heute nicht heraus. Ihre Arbeit, überwiegend Organisations- und Verwaltungstätigkeiten, für die „...meiner Meinung nach nicht einmal die Qualifikation einer Sekretärin erforderlich ist...“ (ebd., 476 f.), bleibt in

der Marginalität und stellt sich ihr heute ermangels einer erkennbaren Alternative, wie eine schicksalhafte Fügung dar, zu der konstruktive Gegenentwürfe zu entwickeln sie momentan nicht in der Lage zu sein scheint.

Am Fall Victoria läßt sich - neben der unübersehbaren und nicht in der Tiefe dargestellten Orientierungsproblematik der Person an sich - die problemhafte Entwicklung einer akademisch begründeten Qualifizierungsstruktur exemplifizieren die, ermangels einer Strukturierungsleistung durch die Akteurin selbst - zwischen den Polen der Selbstfindung und der beruflichen Rollenfindung als Qualifizierung im eigentlichen Sinn nicht stattfindet. Die vielleicht problematisch offenen Lehrangebote der Universität, die der Studentin vor dem Hintergrund ihrer Praktikumserfahrungen zunächst als Unverbindlichkeitserklärung erscheinen, werden angesichts der kaum zielgerichtet betriebenen Suche nach realem Kompetenzerwerb zur Falle für die Absolventin. Formal zertifiziert, begegnet sie einem ihr inadäquaten Beschäftigungssystem, dem sie selbst in dem Moment, in dem sich die Tür einen Spalt breit öffnet, keine Offerten machen kann. Gemeint ist die Situation, als der (erfolgreich verlaufende) Funktionalisierungsversuch seitens des Unternehmens auch die Chance geboten hätte, jetzt eigene, weiterreichende Konzepte anzubieten und, möglicherweise ohne Erfolg, offensiv ein pädagogisch zu bearbeitendes Feld zu erschließen. Wir interpretieren den Instrumentalisierungsversuch des Betriebes eben auch dahingehend, daß hier in nicht ausformulierter Form ein Leistungsbedarf artikuliert wird, der gerade hier der Professionalität eines entschieden felderschließenden Pädagogen bedurft hätte; die bislang unbearbeiteten Felder, für die seitens des Unternehmens Handlungsbedarf signalisiert wurde, wären der geeignete Ansatzpunkt hierfür gewesen. Die Tatsache, daß sie diesen Versuch nicht unternimmt, offenbart die eigene Unsicherheit in bezug auf ihr eigenes Rollenverständnis und ihr Vertrauen in die eigene Kompetenz - an dieser Stelle schließt sich für sie der Kreis zu der vagen Ausgangssituation am Beginn des Studiums.

Für Nicole stellt die Aufnahme des Studiums die Realisierung eines Befreiungsimpulses dar, der sich als harter Kontrast zu den beruflichen Erfahrungen der Steuerfachgehilfin erkennen läßt. Wie Victoria ist sie am Ende ihrer Schullaufbahn zunächst ohne eindeutige qualifikatorische Perspektive und nimmt in Ermangelung eines klaren Studienwunsches eine berufliche Ausbildung auf, die sie erfolgreich durchläuft, welche sie andererseits aber mit Ohnmachts- und Frustrationserfahrungen ausstattet, die einen Ausbruchversuch aus dem hochgradig unbefriedigend erfahrenen Azubi-Dasein zur Folge haben ("...das nicht das, was Du bis zur Rente machen kannst. Weil das doch 'ne Hamster-im-Tretrad-Mentalität ist, die in solchen Berufen ist. Es sind immer wieder dieselben Arbeiten, die wiederholen sich monatlich, vierteljährlich, jährlich und immer wieder das gleiche..."; Nicole, 139 ff.). Über ein mehr zufällig erfolgreiches Imitieren eines innerhalb des Ausbildungsbetriebes tätigen Dozenten stellt sich

ihr die Perspektive einer möglichen Alternativqualifizierung dar, die Sie, relationiert zu Ihren eigenen beruflichen Erfahrungen, im Handlungsfeld beruflicher Qualifizierung vermutet.

Sie nimmt, jetzt gezielt nach verwandt-anschlußfähigen Qualifizierungsmustern suchend, ein Studium der Berufspädagogik an einer Gesamthochschule auf, welches auch aufgrund der sozialen Dimension des Qualifizierungsgeschehens für sie als glücklicher Kontrast zu Ihren bisherigen Erfahrungen erscheint (gerade die sofortige Integration in eines der probeweise besuchten Seminare avanciert zum kontrastiven Schlüsselerlebnis), dabei aber in seiner dem beruflichen Alltag fremden Struktur eben diesen völlig aus dem Auge zu verlieren droht. Die Studienerfahrungen als Abgrenzungserfahrungen stehen von nun an unvermittelt neben der beruflichen Praxis des innerbetrieblichen Bildungshandelns, sie werden eine Reintegration nicht wieder gelingen lassen. In diesem Sinne entwickelt sich das Studium zum Medium des Entwurfs großer Modelle, die ein theoretisierend-abgehobenes Eigenleben führen und sich in ihrer Modellhaftigkeit als nicht mehr praxisintegrationsfähig darstellen. Während der Studienphase absolvierte Praktika bleiben somit vor der Folie der Weltentwürfe Ausnahmen von der eigentlichen Regel, die sich strukturlogisch zwar an die eigenen Ausbildungserfahrungen anbinden lassen, aber den Versuch der Transformation universitärer Erkenntnisse in die Praxis hinein im Keim ersticken. So steht am Ende des Studiums die intellektualisierte Absolventin, deren Beschäftigungssystemintegration fatale Verlaufsformen annehmen muß: Nicole erlebt - neben der verzweifelten Suche nach einer Beschäftigungsmöglichkeit (sie bewirbt sich bei circa 60 bundesdeutschen Bildungsträgern und Betrieben) - den Eintritt in ein Arbeitsverhältnis erneut als Frustrationsmoment. Erneut begegnet sie Arbeitsanforderungen, die Sie als Analogien zu ihren eigenen beruflichen Ausbildungserfahrungen erkennt und die sie nun vor dem Hintergrund der studentischen Universitätserfahrungen ablehnt. "Ich zwar bei einem Vorstellungsgespräch bei Firma X, zum Beispiel, da kriegte ich dann auch 'nen Schock: Ne, hier willst' eigentlich gar nicht arbeiten. (...) Da sollte - da wurde jemand gesucht für die betriebliche Ausbildung. Der sollte in erster Linie machen: 25 Stunden Unterricht die Woche, alle Fächer, sollte nebenher die Auszubildenden eines Betriebes betreuen noch. Und dann hatten die Auszubildenden dort Arbeitsprojekte und Arbeitsgruppen, und die sollten auch noch geleitet und betreut werden. Da hab ich den Menschen (den Personalchef, J.R.) gefragt, wie er sich denn das vorstellt, ob ich da 'nen 24-Stunden-Tag schieben sollte..." (ebd., 385 ff.). Nach mehreren kleineren, für sie stets unbefriedigenden Beschäftigungen kurzer Zeitdauer bei unterschiedlichen Unternehmen stellt sie die für sich selbst begonnene Harmonie in der Chronologie ihrer Entwicklung wieder her, als sie in der Universität reüssiert und als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an dem sie zuvor qualifizierenden Lehrstuhl zum integralen Bestandteil des Wissenschaftssystems wird. Die Universität gestattet ihr jetzt ein Verhaftetbleiben in den theoretischen Entwürfen, die bisweilen für Sie utopische Momente annehmen: Sie entwirft unterschiedliche Modellprojekte, deren Realisierung

im betrieblichen Alltag prinzipiell als unmöglich erscheint ("... da haben wir 'nen Fernstudien- gang entwickelt, so einen ganz tollen, ganz neuen, gibt's noch gar nicht am Markt und uns wurde unheimlich viel versprochen, daß der auch anlaufen wird - der war für Thüringen gedacht. Ist auch im Papierkorb gelandet letztendlich..."; ebd., 453 ff.). Gerade diese Boden- ferne ist es, die heute ihr Selbstbild strukturiert: Die theoretische Konzepthaftigkeit des aka- demischen Olymp stellt für Sie den Resonanzboden ihres Selbstverständnisses dar, dessen mangelnde Praxistauglichkeit lediglich als Bestätigung der stratifizierten, ideologiekritisch abgelehnten Alltagsrealität in der betrieblichen Bildung darstellt. Insofern verwundert es nicht, daß Sie sich selbst als fachkompetent und prinzipiell jeder Situation gewachsen fühlt: „Ja, man dachte noch, die Welt steht einem offen - muß ich sagen. Man hat die tollsten Ideen im Kopf, ist klar. So viele schöne Konzepte im Kopf gehabt, wo man meint, die könnte man irgendwie umsetzen (...) Was man mitnimmt aus so 'nem Studiengang ist weniger Fachwissen eigentlich, was auch gar nicht so wichtig ist, sondern 'ne Art, mit Sachen umzu- gehen. Und die ist einfach heute noch da. Man fühlt sich praktisch jeder Situation gewach- sen, man hat keine Angst mehr davor, sich damit zu beschäftigen, wie auch immer das aus- gehen mag" (ebd., 337 ff.).

Am Fall Nicole läßt sich unseres Erachtens deutlich exemplifizieren, inwieweit zwar einer- seits berufliche Vorerfahrungen moderierend auf eine Studiengangwahl einwirken können, sie andererseits aber bei einer ausbleibenden thematischen Bearbeitung im Rahmen des Studiums in ihrer Verwertbarkeit für die Integration erziehungswissenschaftlicher Angebote in die berufliche Bildungspraxis als isolierte Fremdwissenbestände neben dieser stehenbleiben können.

Für Nicole ergibt sich heute ein Wahrnehmungsspektrum zweier unvermittelt nebeneinander existenter Welten: Das Wissenschaftssystem als Theorielieferant führt ein idealisiertes - weil nicht praxisgezwungenes - Dasein neben der im Pragmatismus und der Stringenz prakti- scher Anforderungen verfangenden Berufsrealität innerhalb qualifizierender Unternehmen, der Kraftschluß zwischen Bildungstheorie und Bildungspraxis gelingt nicht einmal in Frag- menten. So lassen sich die Versuche von Nicole erklären, heute utopisch-idealisierte Gegenmodelle zur beruflichen Praxis zu entwerfen: Sie gründet einen privaten Bildungsver- ein, dessen reformpolitischer Zuschnitt sich exklusiv - aber eben: unverbindlich! (als 'Hobby') - mit den Makrofragen des Bildungssystems schlechthin befaßt und dabei in seiner theoreti- schen Anregungsfähigkeit in der akademischen Provinz verfängt. Auf der personalen Ebene der Befragten artikuliert sich somit eine im weitesten Sinne als Theorie-Praxis-Differenz cha- rakterisierbare Trennung unversöhnlich nebeneinander stehender Sinnwelten, deren pro- fessionelle Integration nicht einmal im Ansatz gelingen kann. Für Nicole führt das akademi- sche Moment ihres Denkens und Handelns ein sich aus sich selbst stabilisierendes Dasein,

dessen Integration in die Praxis für sie auch nicht gelingen muß - Professionalität besteht hier - wenn überhaupt - allenfalls auf der Ebene der 'theoriemächtiges Gelehrten', keinesfalls auf der der handlungspraktisch Kompetenten¹, die selbst ihr aktuelles Bildungshandeln (Qualifizierung von berufsbildenden Lehrern) als Unverbindlichkeitserklärung verstehen kann: „Jeder entwickelt so seine eigene Theorie von Pädagogik und Didaktik, und das ist immer die beste hinterher...“ (ebd., 586 f.).

Bemerkenswert ist an diesem Fall, in welchem geringem Maß die Anschlußfindung vorstudienbegründeter Berufserfahrungen an erziehungswissenschaftliche Qualifizierungsstrukturen gelingen konnte: Offensichtlich unterbleibt eine konstruktive Bearbeitung der ausbildungsbedingten Berufserfahrungen der Studentin (Praxisreflexion), vielmehr etabliert sich das Studium als praxisfremder Komplex jenseits reflexionsfähiger Berufspraxis und führt so in den Isolationismus prinzipiell aufeinander verwiesener Systeme (Wissenschaftssystem/Bildungssystem): Dies ist gerade deshalb erstaunlich, da hohe Studienanteile des von Nicole durchlaufenen Studiengangprofils (wirtschaftswissenschaftliche Studienangebote) eine unmittelbare Anschlußfindung an berufliche Vorerfahrungen und erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbereiche hätten begünstigen können.

Während im Fall Nicole hinsichtlich der Motivbildung zur Studienaufnahme noch eine klare Affinität zu beruflichen Erfahrungen als Initiationsmoment erkennbar ist, welches sich erst in der Folgezeit über die Studieneinerfahrungen in ein synthetisch-praxisfremdes Expertenwissen eigener Art transformiert und sich jenseits berufsbildnerischer Betriebspraxis etabliert, liegt der Studienmotivation von Franz eine andere Begründungsstruktur zugrunde. Sein Studium beginnt unmittelbar nach Beendigung der Schule und orientiert sich in konsequenter Fortsetzung seiner vorherigen Tätigkeiten in der kirchlichen und freien Jugendarbeit gezielt in der Aufnahme des Diplomstudiums, welches unter der (vagen) Zielsetzung einer späteren Verwendbarkeit in Handlungsfeldern betrieblicher Bildungsarbeit aufgenommen wird (neben dem Diplomstudium Erziehungswissenschaft studiert er zu diesem Zweck anfangs parallel im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften).

Verwirrend für den jungen Studenten wird schnell die Unverbindlichkeit, mit der ihm Hochschule und Prüfungsapparat begegnen: Die scheinbare Regellosigkeit der Hochschule gestattet ihm ein Dasein als Bohemien, dessen Studiererfahrungen zwischen den Grenzlinien von Studium als Happening und Subsistenzsorge über zeitintensive Nebenbeschäftigungen

¹ An dieser Stelle darf nicht übersehen werden, daß wesentliche Antriebsmomente für Nicole sich aus deren selbstattribuierten Hedonismusneigung ergeben: Die Unversöhnlichkeit von akademischer Weltkonstruktion und abgelehnter Bodenständigkeit der Bildungspraxis lassen sich so auch sehen als Streben nach verantwortungsfreier Betätigung innerhalb eines hinsichtlich seiner Verbindlichkeiten unspezifischen Feldes: Die Universität - so ließe sich pointiert formulieren - gestattet das 'Abheben' aus der reglementierten Bildungspraxis und setzt damit die Offenheitserfahrungen der ehemaligen Studentin in nicht unkritischer Form

(im Bergbau) verlaufen. Insofern empfindet er seinen Bildungsgang weniger als Qualifizierungs-, sondern mehr als Zertifizierungsprozeß, der über den formalen Titelerwerb eine Bestandsgarantie für eine spätere Arbeitsmarktpositionierung zu leisten hat: „Konkrete Vorstellungen über ein späteres Berufsfeld hatte ich überhaupt nicht; nur halt eben nach dem Vordiplom kam die Sache mit dem Weiterbildungsgesetz NRW, Überschrift: ‘Jeder bekommt eine Stelle’. Reichte mir im Augenblick völlig aus“ (Franz, 150 ff.). Das Studium selbst wird in seiner zeitlichen Entwicklung zunehmend überlagert von privatistischen Neigungen und außeruniversitären Ambitionen, die als vollständig kompatibel zu den universitären Anforderungen in Erscheinung treten müssen, wo sie ermangels klarer Zielformulierungen die Perspektivenfindung dem Studenten überlassen und Prüfungssituationen als Beliebigkeitserfahrungen auftreten. So sieht er sich am Ende seines Studiums zwar bar jeder inhaltlichen Qualifikation sowie frei von berufsidentitätsförderlichen Kompetenzbeständen, weiß sich aber aufgrund der vorangehenden Kontingenzerfahrungen als überlebenssicher: Genau letzteres wird seinen weiteren Berufsweg strukturieren und ihm die Flexibilität verleihen, sich in den unterschiedlichsten Betätigungsfeldern durchzuschlagen, ohne elementare Selbstzweifel an der eigenen Kompetenz zu evozieren.

Seine Odyssee durch das Beschäftigungssystem nimmt dabei bei aller Tragikomik im Lauf der Jahre doch systematische Züge an, wenn es gerade die über seinen Bildungstitel zertifizierte Generalistenkompetenz ist, die ihm die personale Anschlußfähigkeit an Handlungsfelder der klinischen Säuglingsversorgung, Drogenberatung, Öffentlichkeitsarbeit für öffentliche und private Einrichtungen, Verbandsgeschäftsführung und betriebliche Bildungsarbeit (Fachthemen Umweltschutz) gestattet. Er selbst erlebt sich dabei als Kommunikator, dessen in den einzelnen Beschäftigungssegmenten erforderlichen Fachkompetenzen im Sinne eines Flickenteppichs überwiegend autodidaktisch situativ erworben werden und sich angesichts eines umfangreichen Bekanntschaftsgrades (dieser selbst stellt sich als hoch relevant für die jeweilige Aufnahmemöglichkeit eines Beschäftigungsverhältnisses dar) als von sekundärer Bedeutung erweisen: Die Kontingenz des Studiums setzt sich so berufsbiographisch fort und wird zum ‘Erfolgsrezept’, weil gerade das Unspezifische, Generelle zum Teil hoch gratifizierte Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet.

Ungesehen bleibt für Franz die Risikobehaftetheit seiner Entwicklung: Er weiß über die Unspezifik seiner Handlungskompetenzen und erlebt diese - uneingestanden - als frustrierend im Kontext seiner häufigen Beschäftigungswechsel (keines seiner Arbeitsverhältnisse übersteht den Zeitraum von zwei Jahren), faktisch aber identifiziert er sie nicht als Ursache seiner nur rudimentär geplant verlaufenden Biographie. Seine Oszillation zwischen den diversen Arbeitsfeldern ist hoch konjunkturabhängig in bezug auf die Aktualisierbarkeit

logisch fort, dabei erlaubt sie ihr persönlich-private Freiraumerfahrungen, die ihr als derjenigen, „... die die

informeller Kontakte in den Übergangsmomenten, als Resultat einer fehlenden Kompetenzstruktur wird sie nicht erkannt (oder: nicht eingestanden); statt dessen wird sie zweckrationalistisch als „...roter Faden...“ (ebd., 32) etikettiert, der die scheinbare Harmonie aus Person, Kompetenz und Verlauf semantisch überformt und die eigentliche Ungerichtetheit kaschiert.

Franz stellt insofern eine Besonderheit im Rahmen der bislang diskutierten Fälle dar, als er als einer derjenigen erkennbar wird, dessen zur Studienaufnahme führende Motivlage nicht als gänzlich unspezifisch zu sehen ist (wie etwa im Fall Victoria), sich vielmehr die Konkretisierung des Studienziels im Studienverlauf zusehends verliert. Das 'anything goes' der Studienerfahrungen führt bei ihm in eine qualifikatorische Entwicklungsfalle, aus der er sich bis heute nicht hat befreien können¹ und die ihm die Herausbildung einer stabilen beruflichen Identität auf der Grundlage eines kompetenzbegründeten Selbstbildes verunmöglicht. Franz sieht sich selbst daher heute nicht als Pädagoge bzw. als auf erziehungswissenschaftlich-expertenschaftliche Handlungskompetenzen rückgreifender Akteur (wenngleich erhebliche Fragmente seiner beruflichen Entwicklung - z.B. die BfA-geförderte Weiterbildung zum Verbandsgeschäftsführer - unmittelbares Resultat seines Titelbesitzes darstellen), seine Kompetenzverfügbarkeit und seine Selbstbildstruktur stützen sich größtenteils vielmehr auf eine Überlebenstauglichkeit, die sich eben gerade in der Nichtverfügbarkeit von expertenschaftlichen Repertoires gründet, damit universell anschlussfähig wird und sich in der Diffusion verliert. In dieser Hinsicht erscheint die über das Studium verlaufende Zertifizierung als hoch problematisch: Die über Bildungstitel vermittelte Zugangsberechtigung zu Handlungsfeldern wird ermangels einer kompetenzfundierten Handlungsfähigkeit kolportiert, wo eben die Signalwirkung des Zertifikats nicht eingelöst werden kann und sich über eine im Einzelbeschäftigungsverhältnis hektisch vollzogene en-passant-Zusatzkompetenzaneignung stabilisieren muß (in der Tat verlaufen Eintritte in Arbeitsverhältnisse über 'Kontakte', Bildungstitelverfügbarkeit und rasches learning by doing). Augenscheinlich fehlt hierbei die systematische sprich: zielgenerierende Basis des Zusatzkompetenzerwerbs (wie sie bei den Fällen z.B. der Gruppe 1 nachweisbar ist), so daß die überlebensnotwendige Weiterqualifizierung für die jeweilige Beschäftigung die Studienerfahrung des Unsystematischen fortschreibt.

Der Fall Otto entspricht in der Kontingenz des biographischen Verlaufs in besonderem Maße der der subjektiv-autonomen Kontrollen häufig entzogenen Prozedierensform des vorangehend geschilderten Falls, er unterscheidet sich von diesem allerdings erheblich hinsichtlich der seitens des Akteurs ausgeübten Einflußnahme auf persönliche Entwicklungen.

Arbeit auch nicht gerade erfunden hat ...“ (Nicole, 256 f.), entgegenkommen.

¹ Neben der beruflichen Entwicklungsdiffusion verlaufen dem Privatbereich zuzuordnende Schicksalslinien, die als unmittelbarer Reflex auf die Beschäftigungssituationen gedeutet werden können (Ehescheidung, Entzug des Sorgerechts für seine Kinder usw.).

Wie Hans, Ludwig und Peter beabsichtigt Otto unmittelbar nach dem Ende seiner Schulzeit den Eintritt in die Offizierlaufbahn der Bundeswehr, welcher ihm auch nach Absolvierung der entsprechenden Prüfungen gelingt. Wie die drei zuvor Genannten nimmt er sein Studium der Pädagogik unter dem Aspekt der Vermeidung eines Studienversagens auf; anders als jene jedoch wird er es nicht erfolgreich beenden können. Der hiermit verbundenen, seitens des Dienstherrn eingeleitete Austritt aus der Bundeswehr stürzt ihn in eine zielfindungsbezogene Sinnkrise: Des eigentlichen Berufsziels nun ledig, orientiert er sich am Zuraten eines Freundes, das bei der Bundeswehr abgebrochene Pädagogikstudium an einer öffentlichen Universität fortzusetzen („Ich wollte eigentlich was anderes machen, ich hätte gerne Kunst gemacht oder Architektur, aber das war fremdbestimmt. Ein Freund hat gesagt: ‘Paß mal auf ich habe für uns einen Platz organisiert, eine Wohnung und so weiter und so fort, komm’ nach Frankfurt’. Dann habe ich gedacht, ‘mach’ es’ und deshalb“; Otto, 103 ff.). Die mehr aus der Not der Stunde geborene Entscheidung, das Pädagogikstudium in Frankfurt fortzusetzen, resultiert in einer ohne klares Ziel verlaufenden Studienambition, die sich über eine orchideenhafte Binnenstrukturierung des Studiums erstreckt und weniger von der Fokussierung eines Qualifikationsziels, sondern mehr der Erreichung eines sozialen Aufstiegsprogramms verpflichtet ist. Am Ende seines Bildungsgangs ist dann „...der erste in der ganzen Familie seit tausend Jahren, der einem akademischen Titel hat...“ (ebd., 235 f.), derjenige, der weniger fachlich-inhaltlich qualifiziert beziehungsweise erziehungswissenschaftlich-motivbildend ausgestattet ist, sondern vielmehr der Generalintellektuelle, der in seinem Studium „...massenhaft Handwerk gelernt hat...“ und sich jetzt ausreichend qualifiziert fühlt, „...wahrscheinlich jeden Job machen zu können...“ (ebd., 212 ff.): „Ich hatte Denken gelernt, das reicht!“ (ebd., 213). Wie Franz ist er am Ende seines Studiums Generalist der breitesten Provenienz, wie für jenen stellt sich für ihn jetzt das Problem der Arbeitsmarktvermittlung, welches er ermangels eines hinreichenden Fundus’ an sozialen Kontakten jetzt in hektischen Bewerbungsbemühungen zu lösen versucht. Der ‘Breite’ seiner schwerpunktlos verlaufenen Qualifizierung entspricht die Extension des für tauglich und kompatibel gehaltenen Beschäftigungsfeldes: Über Schulbuchverlage, Weiterbildungseinrichtungen, journalistische Felder bis hin zu betrieblichen und kirchlichen Einrichtungen entwickelt er Bewerbungsambitionen, nach deren Scheitern er über die Vermittlung seines ‘Diplomvaters’ (ebd., 261) eine Stelle als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an einem universitären Lehrstuhl aufnimmt. Der Konzeptmangel seines Handelns wird ihn auch hier wieder einholen, wo er, ohne größere innere Beteiligung, im Rahmen eines Forschungsprojekts promoviert, dann aber, nach Ablauf seines zeitbegrenzten Arbeitsvertrages, dem Ukas seines Professors folgend, die erneute Ausweglosigkeit seiner Arbeitsmarktsituation durch Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses in einem demoskopischen Forschungsunternehmen vermeidet.

Noch immer ist er von der Überlegenheit seines unspezifischen Qualifikationskonglomerats überzeugt, nicht realisierend, daß die biographische Kontrolle ihm längst entzogen ist. Ansätze zu einem Erwachen zeigen sich erst da, wo ihm die innerbetriebliche Konfrontation mit eigenen Kompetenzdefiziten seitens einer Vorgesetzten Zusatzqualifikationen aufnötigen, aber - diese bleiben aufgesetzt, sie integrieren sich eben nicht (wie z.B. bei Thomas und Gerd) in ein geschlossenes personales Konzept und lassen sich als Erweiterung von strukturell bereits vorhandenen Handlungsoptionen deuten, sondern sie avancieren vielmehr zum Substitut des eben nicht Vorhandenen: Otto paßt sich bedingungslos den qualifikatorischen Arbeitgeberforderungen an und übernimmt kritiklos die an ihn gerichteten Ansprüche seitens einer von ihm als „...ökonomische Gesetzmäßigkeiten...“ (ebd., 381 f.) identifizierten Umwelt. - Eine persönliche Krise deutet sich an, als er seine Beschäftigung nach dreijähriger Tätigkeit zu verlieren droht, erneut sondiert er in unspezifischer Suche den Arbeitsmarkt. Jetzt allerdings kommt ihm ein älterer Bundeswehrkontakt zu ehemaligen Kameraden (erfolgreichen Absolventen des Pädagogikstudiums an der Bundeswehruniversität) zugute: Die ehemaligen Kommilitonen, mittlerweile selbständige Unternehmer und Betreiber eines privaten Weiterbildungsunternehmens, engagieren ihn („Die haben mich geholt“, ebd., 426) als Trainer in der Weiterbildung. Innerhalb des Unternehmens zeichnet er von nun an verantwortlich für Verhaltens- und Kommunikationsseminare („Reine Führungstrainings mache ich nicht, die machen andere bei uns“, ebd., 453 f.), die ihm das Agieren im Unspezifischen und Positionsbezugfreien geradezu planmäßig gestatten: „Dann sagen wir den Leuten, wie Konfliktbearbeitung aussehen könnte, kommunikativ zum Beispiel über eine feed-back-Kultur. Die Konflikte selber ansprechen und klären müssen die Leute selbst, das mache ich nicht“ (ebd., 563 ff.).

Weder in ideell-wertbezogener, noch in fachinhaltlicher Hinsicht artikuliert sich bei Otto eine Verankerung eigener Handlungsmotive in auf das Studium zurückführbaren Dimensionen: Es ist der handelnde Generalist, der sich seiner fast grenzenlosen Flexibilität ausliefert (oder: ausliefern muß), wenn er ohne aktualisierbare, handlungsstrukturierende Positionsbezüge situativ 'passend' handelt und Handlungsstrukturen entlang eines im Handlungsmoment adäquat erscheinenden Rahmens entwickelt. Er vermag auf diese Weise zu überleben und damit auf der phänomenologischen Ebene Professionalität zu performieren; tatsächlich ist er in seinem Handeln von einer solchen weit entfernt. Wir haben zu einem früheren Zeitpunkt anzudeuten versucht, daß sich Professionalität u.a. als kompetenzbegründete Handlungsfähigkeit als konzeptgestütztes, situativ richtiges Handeln verstehen lassen kann, Ottos Performanz trägt in der Tat in der oberflächlichen Betrachtung Momente eines solchen Handlungsvolumens: Graduierung und damit zertifizierter Nachweis über Bildungstitel könnten hier den Schluß nahelegen, es mit fundiert handlungskompetenter Berufstätigkeit zu tun zu haben; tatsächlich scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Die nähere Betrachtung

dieses Falles dokumentiert unseres Erachtens eher die Fatalität eines Biographieentwurfs, der sich der Kontrolle des Akteurs in weiten Teilen zu entziehen scheint und bei aller Formalzertifizierung zu einer Handlungspraxis führt, die sich eben nicht auf ein in sich geschlossenes Repertoire von in Handlungen realisierenden Kompetenzen stützt, sondern den diffusen Agierenden am Werk sieht, dem die Konzeptlosigkeit des eigenen Handelns allenfalls in krisenhaften Momenten (berufliche Übergangssituationen) gegenwärtig wird.

Zusammenfassende Schlußfolgerungen

Die Berichterstatter haben diesem Unterkapitel einen umfassenderen Raum gewidmet, um den Zusammenhang von individueller Studiengangkonstruktion, Qualifikation, deren Erwerb, Kompetenzen, Werthaltungen und Handlungsfeldern/Handlungsfelderschließungen zu verdeutlichen. Hiermit sollte verdeutlicht werden, daß

- Übergänge aus dem Studium in die Erwerbstätigkeit von Diplom-Pädagogen/-innen eher als nicht-lineares Verlaufsmodell gesehen werden können. Der unmittelbare Übergang aus dem Studium in ein dem Studium affines Handlungsfeld läßt sich nur bei etwa der Hälfte der Befragten beobachten; für die Mehrheit der Untersuchten lassen sich darüber hinaus mehr oder minder lange Phasen nicht-affiner Beschäftigung bzw. zusätzliche Phasen der Weiterbildung vor Aufnahme einer vollzeitstypischen Tätigkeit in einem beruflich-betrieblichen Handlungskontext nachweisen,
- betriebliche Handlungsfelder von Pädagogen/-innen keine unikat Form besitzen, sondern trotz ihrer letztlich auf die Erzeugung beruflicher Qualifikation spezifizierten Funktion und damit betriebswirtschaftlichen Rahmenbedingungen ausgesetzten Natur erheblich hinsichtlich
 - ihrer Struktur (von der klassischen betrieblichen Bildungseinrichtung über freie Trainertätigkeiten für Unternehmen bis hin zu Mischeinrichtungen von Jugendberufshilfe/überbetriebliche Berufsbildungsstätte),
 - ihrer Handlungsanforderungen (von unmittelbarer Bildungsdurchführung über Bildungsfinanzierung bis zur Maßnahmenadministration),
 - Anforderungen an fachliche (außererziehungswissenschaftliche) Kompetenzen (Wissen),
 - ihrer 'ideologischen Positionierung' (von hart ökonomisch kalkulierenden Umweltbedingungen bis zur pädagogisch motivierten Bildungsinstitution), damit

- ihrer personalen Involvierung der Handelnden in bezug auf pädagogisch-sinnhafte Systembildungsprozesse (hinsichtlich des individuellen 'Kampfes' um systemische Autonomie innerhalb betrieblicher Umwelten)

variieren;

- die Anknüpfungsfähigkeit (Anschlußfähigkeit) von innerhalb des Studiums erworbenen Kompetenzen auf mehreren Ebenen systematisch zu variieren scheint:
 1. Je klarer individuelle Zielsetzungen mit dem Studium verbunden werden, um so eindeutiger scheint der 'Kraftschluß' von Kompetenzerwerb (als individuelle Leistung) und Transfer in spätere Handlungsfelder zu gelingen; je uneindeutiger individuelle Zielsetzungen innerhalb des Studiums sind, das heißt, je unklarer dem/der Studierenden die eigene Studienzielperspektive ist, um so schwieriger wird (aufgrund eines diffundierenden Kompetenzerwerbs) dieser Transfer.
 2. Das Absolvieren des Diplom-Studiums nimmt auf der Basis der in Kapt. 2 erörterten Typik des pädagogischen Kompetenzbestandes in hohem Maße Formen eines Persönlichkeitsbildungsprozesses an, über den neben Wissen und Können als integratives Medium für diese auch Haltungen erworben werden. Je elaborierter diese Haltungen als Werthaltungen/Wertorientierungen personal inventarisiert werden und zu Habitualisierungen führen, um so stabiler stellt sich die spätere Handlungspraxis dar und um so klarer kann sie sich als sinnbegründetes System abgrenzen. Um es klar zu sagen: Der alleinige Haltungserwerb innerhalb des Studiums begründet nach unserer Einschätzung keine gelingende professionelle Praxis; ohne ihn aber scheint sie nicht auszukommen.
 3. Je eindeutiger diese Verbindung in der individuellen Konstruktion gelingt, um so stabiler scheinen sich pädagogisch-ethisch begründete Wertmuster als stabil gegenüber fachlichen Anforderungen (außererziehungswissenschaftliche Wissen- und Kompetenzbestände) zu verhalten, oder: um so sinnhaft geschlossener können sich pädagogische Sinndimensionen gegenüber Umweltsinn abgrenzen.
 4. Je eindeutiger die Herausbildung eines 'eigenen pädagogischen Standortes' während des Studiums gelingt, um so einfacher (besser: flüssiger) gestaltet sich die Anschlußfindung 'pädagogischer Generalistenkompetenzen' an den zusätzlichen (postuniversitären oder postakademischen) Fachqualifikationserwerb außerhalb der Erziehungswissenschaft.
- die - mit Ausnahme von Dieter - seitens aller Befragten thematisierte Kompetenz des 'Reflektieren Könnens' als unmittelbarem Effekt des Studiums vor allem da zum Tragen

zu kommen scheint, wo ein wirkliches Reflexionsmedium gegeben ist. Nach unserem Eindruck scheint diese Kompetenz als solche vornehmlich für diejenigen nachweisbar zu sein, die entweder eigene berufliche Vorerfahrungen als Reflexionsgegenstand heranziehen können oder in einem studienbegleitenden Praxiskontakt den sprichwörtlichen Boden unter den Füßen behalten, ohne in der metareflexiven Sphäre des Universalintellektuellen zu diffundieren. Letztere Gefahr ist gegeben, wir denken sie vor allem im Fall von Otto überdeutlich als realisiert erkennen zu können.

- es als nahezu unmögliches Unterfangen angesehen werden muß, pädagogische Kompetenzen/pädagogisches Wissen/pädagogische Qualifikationen als auf ein gemeinsames Grundrepertoire an verbindlich von allen Diplom-Pädagogen/-innen erworbenes 'Inventar' zu betrachten. Die oben dargestellten Fälle legen den Schluß nahe, daß 1. die Offenheit des Studiengangs als ganzem zu studentischen Konstruktionsleistungen bewegt (was dem grundsätzlichen Prinzip des Studiengangs, eine breite Mobilität zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern zu begründen, entspricht) dabei aber die Identifikation des 'kleinsten Gemeinsamen' erschwert und 2. diese Individualkonstruktionen nur in Rudimenten den seitens ausgewiesener hochschulischer Studienordnungen vorgegebenen Studienrahmen abdecken. Letzteres ist nicht allein auf den Studienzeitraum und die bereits in Kapt. 2 erörterten 'Konjunkturen' der Erziehungswissenschaft als Mutterdisziplin im Rahmen ihres unabgeschlossenen Systemfindungsprozesses (inclusive der damit verbundenen Unverbindlichkeitserklärungen) zurückzuführen, sondern auch Resultat ganz individueller Fragestellungen, denen nachzugehen Studierende offensichtlich in die Lage versetzt sind oder gezwungenermaßen versetzt werden (vom 'autodidaktischen Privatismum' von Thomas über die gesellschaftspolitische Ambition von Rudolf bis hin zur kaum steigerungsfähigen Kontingenzerfahrung von Otto). - Unter klassisch berufssoziologischen, professionstheoretischen Fragestellungen nach der Identifizierbarkeit geschlossener Handlungen expertenschaftlicher Berufsgruppen müßte diese Erscheinung als hoch problematisch angesehen werden - eine systemtheoretische Antwort hierauf kann andere Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen:
- das Lebensalter der Befragten in bezug auf den Studienzeitraum eine nicht unerhebliche Einflußgröße hinsichtlich der Studienganggestaltung zu besitzen scheint. Biographische Erfahrungen wirken sich anscheinend dahingehend aus, daß die Gerichtetheit der an das Studium herangetragenen Erwartungshaltungen sich mit zunehmendem Alter ausdifferenziert und zu zunehmend konkreteren Fragestellungen in bezug auf die Reflexion der eigenen Biographie innerhalb des Studiums führt. Die Gefahr der 'biographischen Falle' (wie im Fall Elke), die sich in einer Bestätigung fester Muster durch eine entsprechende Selektion hierzu geeigneter Lehr- und Wissensangebote äußern kann, soll nicht überse-

hen werden. Ebenso ist aber nicht das biographische Potential der Reflexionsprozessen zugänglichen Hinterfragung von Gewesenem zu unterschätzen (Thomas). Dem korrespondiert der folgende Aspekt:

- je ausgeprägter berufliche Sozialisationseinflüsse vor Studienaufnahme auf die Studierenden einwirken, sich diese um so stärker als konzeptualisierend für die Studiengangkonstruktion wiederfinden lassen: Aus der eigenen Berufsvita entstandene Frage- und Problemstellungen wirken dabei moderierend auf die vom Einzelnen vorzunehmende Strukturierung des Studiums, sie wirken sich darüber hinaus über das Studium auf die spätere Handlungsfelderschließung aus. Letzteres trägt ambivalente Züge: Es kann einerseits zu Instrumentalisierungen des Studiums bezüglich dessen subsumptionslogischer Eingliederung in Vorerfahrungen führen (der erziehungswissenschaftliche Aspirationswert des Studiums droht hierbei verloren zu gehen), andererseits können die aus beruflichen Erfahrungen resultierenden Fragen als Praxisfragen durch das Studium pädagogische Reflexionen gewinnen, die im Nachgang des Studiums zu veränderten Praxen führen. Berufliche Vorerfahrungen, wie sie ein Großteil der von uns Untersuchten besitzt, können damit bei geeigneter Bearbeitung durch das Wissenschaftssystem im Studienrahmen einen hoch potenten Ansatzpunkt einerseits wissenschaftlicher Theoriebildung, mehr aber noch der praxisvorbereitenden Reflexion darstellen,
- dem Studium hinsichtlich seiner berufsorientierenden Funktion ein nicht unerheblicher Wert beigemessen werden muß. Insbesondere jüngere Absolventen/-innen (Normalabiturienten/-innen) jüngerer Studienjahrgänge scheinen einen in Relation zu Absolventen/-innen älterer Studienjahrgänge gesteigerten Informationsbedarf hinsichtlich potentieller Arbeitsfelder zu besitzen, den es zu befriedigen gilt, wenn Studiengangkonstruktionen unter der Prämisse weitgehend offener Studienbedingungen als adäquat empfunden werden können sollen (insofern verdient an der Prinzipiskizze des konstruktiven Gestaltungsambitionen seitens der Studierenden geöffnet gegenüberstehenden Studiengangmodells festgehalten zu werden; genau so bedeutsam aber ist seitens der qualifizierenden Hochschulen die Berücksichtigung der in ihren Gefahrenpotentialen erörterten Unverbindlichkeitsdimension universitärer Angebote - die Grenzlinie zwischen konstruktiver Offenheit und Kontingenz scheint über einen schmalen Grat zu verlaufen),
- sich pädagogische Sinnsysteme innerhalb von Betrieben auch als wertbegründete Systeme verstehen lassen können, deren Funktion nicht allein in der Herstellung verwertungsfähiger Qualifikation, sondern eben auch als Dienstleistung am Menschen vorstellen läßt (besonders deutlich bei Gerd, Martina, Stefan); Verwertbarkeitsdimensionen stellen somit nur einen Ausschnitt der Handlung von innerbetrieblich tätigen Pädagogen dar und geraten nicht - wie es ideologische Vorbehalte nahelegen könnten - zwingend in Konflikt

mit betrieblichen (damit: gesamtsystemischen) Sinndimensionen, vielmehr gestatten sie hoch konstruktive und anschlussfähige Entwürfe als Systemleistungen eines eindeutig pädagogisch motivierten Sinnsystems,

- sich als damit untrennbar verbunden die Frage nach einer pädagogischen Ethik (vgl. LÖWISCH 1995) als eines funktionalen, systembegründenden Erfordernisses pädagogisch-professioneller Handlungen und damit eben auch als Objekt der Studiengangverfassung stellt. Wenn die Funktion professioneller Pädagogik sich auf die Bereitstellung kompetenzbegründeter Problemlösungskapazitäten beziehen soll, muß sie, soll sie nicht in Effektivitätskriterien von Umweltsystemen verfangen (vgl. Fall Peter) und damit keine eigenständigen Angebote machen können, sich auf eigene Wertbezüge stützen können. Handlungen von Pädagogen sind, so konnten wir darstellen, nicht aufgrund der Formalqualifikation (Zertifizierung) des Titelträgers bereits pädagogische Handlungen; ihre pädagogische Dimension ist da, wo sie als professionelle in Erscheinung treten soll, untrennbar mit Wertbezügen verbunden (vgl. z.B. Thomas/Gerd), über die sich Detailqualifikationen (z.B. Planungs- und Organisationskompetenzen, Selektionsleistungen, aber auch fachpraktische Qualifikationen - vgl. Dieter -) in ihrer Aneignung und ihrer Nutzbarmachung als 'pädagogisch erschlossene' in einer ureigenen Qualität äußern. Der Vermittlung dieser professionalitätsbegründenden Ethik innerhalb des Studiums kommt somit hoher Stellenwert zu.
- die Autonomie eines sinnhaft geschlossenen und damit abgrenzbaren Systems 'betrieblicher Pädagogik' somit ihren Keim bereits in der Studienmotivation der Studierenden zu finden scheint, von deren individueller Konstruktionsleistung des Studiums es mitbedingt wird, inwieweit sich pädagogische Konzeptualisierungen als personalisiertes Inventar handlungsbegründend auf das berufliche Rollenhandeln übertragen - diese Studienmotivation zu kultivieren und zu moderieren kann unter den o.a. Bedingungen des studentischerseits vorhandenen Orientierungsbedarfs nur als Aufgabe der das Studium begründenden Disziplin und damit ihrer inneruniversitär agierenden Agenten gesehen werden.

Wir werden diesen Themenkomplex in Teilen im Kontext einer Reformulierung der Frage nach der Professionalität pädagogischen Handelns erneut aufzugreifen haben.

5.1.5 Zusammenhänge von Handlungsfeldtypik, beruflich-fachlicher Qualifizierung und professionellen Leistungsangeboten: Berufserfahrungen, Studienerfahrungen und *pädagogische* Dimensionalität des Handlungsbezuges

Im Rahmen der bis hierher erfolgten Aussagen konnte verdeutlicht werden, daß, obgleich die Handlungserstreckung aller Befragten sich im weitesten Sinne dem Handlungsfeld betrieblich-berufsbildnerischer Typik zuordnen lassen (bzw., wie im Fall Nicole, mittelfristig-begrenzt haben zurechnen lassen), sich doch erhebliche Varietät hinsichtlich der Binnenstruktur der einzelnen Handlungsfelder nachweisen läßt; 'das' betriebliche Handlungsfeld für Diplom-Pädagogen/-innen identifizieren zu wollen, erscheint als schlichtweg unmögliches Unterfangen. Wir werden im nun folgenden Untersuchungsschritt daher herauszuarbeiten haben, welche spezifischen Qualifizierungsmuster eine Wahrnehmung welcher spezifischen Handlungsfelder begründet, ermöglicht bzw. nahelegt. Dieser Schritt ist der Überlegung geschuldet, in der Vorbereitung eines vorsichtigen Modellentwurfs einer professionellen betrieblichen Pädagogik die Nicht-Linearität (besser: Nicht-Identität) von Verläufen zum Anlaß eines nicht prästabilierten Professionsmodells heranzuziehen und dabei solche Zusammenhänge aufzudecken, die die Handlungsfeldspezifik im Verein mit individuellen Kompetenzen in die Fokussierung eines hoch individualisierten Professionalisierungsgeschehens einmünden lassen kann.

Bei dieser Betrachtung wird die Perspektive aus der Richtung des Handlungsfeldes gewählt, das heißt, Kompetenzen und deren Wahrnehmung werden aus der Richtung des leistungsnachfragenden (bzw. Leistungsofferten entgegennehmenden) Kontextes zu ermitteln versucht und in Relation zu den Leistungskompetenzen der Befragten gesetzt, wobei jetzt zugunsten der Darstellungsübersichtlichkeit nicht mehr alle Fälle en detail abgehandelt werden; diese Betrachtung kann nicht ohne Bezugnahme auf die in Kapitel 4 getroffenen Aussagen erfolgen.

- Den höchsten Grad an fremdsystemischem sprich: pädagogischem Leistungsbedarf scheinen tatsächlich angesichts unserer Ergebnisse solche dem Unternehmenstypus 1 (marktwirtschaftliche Unternehmen) zuzurechnende Unternehmen zu besitzen, die aufgrund ihrer besonderen Marktsituation hoch innovative Produkte¹ unter Zuhilfenahme neuester Fertigungsverfahren erstellen (vgl. Fall Ulrike; hier werden unter verantwortlicher Leitung der Interviewten bereits während der Berufsausbildung Dispositionen und perso-

¹ Genau genommen müßte an dieser Stelle auch Rudolf mit einbezogen werden, dessen bildungspraktische Handlungen (Referententätigkeiten in unmittelbaren Trainingssituationen) sich auf das Gegenstandsfeld 'gesamtgemeinschaftliche Innovation' im Sinne der politischen Aufklärung mittels journalistischer Betätigung erstreckt und sich dabei in einem von hoch marktwirtschaftlich begründeten - verlegerisch finanzierten - Rahmen bewegt. Wir werden diesen Fall dennoch später in anderem Zusammenhang thematisieren.

nale Kompetenzen bezüglich der Kooperationsfähigkeit in der autonomen Gruppenfertigung von PKW erzeugt) oder aber in hoch innovationsfreundlichen, expansiven Marktsektoren tätig sind (wie bei Ludwig, der in der jungen Unternehmenssparte Telekommunikation seine eigene Hauptaufgabe in der Bewußtseinsbildung für innovative Selbstkonzepte der Mitarbeiter ansiedelt: „...dieses Konzept, was da von uns erarbeitet worden war, in die Köpfe und Herzen der Leute zu tragen...“; Ludwig 636). In beiden Fällen läßt sich herausarbeiten, daß sich die Befragten als pädagogisch motivierte ‘change-agents’ verstehen, die auf der Grundlage ihres Bewußtseins Angebote auch in konflikthaften Situationen an ihre Umwelten machen, die seitens dieser zwar zunächst skeptisch beurteilt werden, dann aber als wertvolle Bereicherung der eigenen Handlungsoptionen verstanden werden - nicht immer geschieht dies vollständig und zur ausschließlichen Zufriedenheit der Befragten, wohl aber unter nicht nachlassendem Bemühen um Fortsetzung der eigenen Ambitionen, den Kampf gegen unternehmensinterne Widerstände, der sich seine Nahrung aus dem Erfolgserlebnis holt, sowohl seitens betreuter Klientel, als auch in bezug auf die Verbesserung der Wettbewerbssituation des Unternehmens als Ganzem hoch leistungsfähige Arbeit geleistet zu haben.

Ähnliches läßt sich für Julia beobachten: Die Berufseinsteigerin, über Modellversuche in permanentem Kontakt mit hochgradig konzepthaften (wissenschaftlich begleiteten) Handlungsmodellen, erlebt sich in ihrer Alltagspraxis als hoch anschußfähig: Gerade die Innovationsfreude in der Konstruktion von Arbeits- und Qualifizierungsgruppen (Handlungskompetenzmodell) erlebt sie als Herausforderung an ihre - bisweilen stürmische - innerbetrieblichen Leistungsofferten, die sie unter bemerkenswerter Einbringung ihrer Person als Ganzer als pädagogisch schlüssiges Bildungskonzept einerseits (Förderung der ‘gesamten’ zu qualifizierenden Person) sowie andererseits als betrieblicherseits zwingend benötigtes Angebot einer spezifischen Kompetenzträgerin erlebt. Als Berufsneuling blickt sie bislang auf eine nur kurze berufliche Praxis zurück (incl. der einschlägigen, studienbegleitenden Praktika), dennoch läßt sie wie Ludwig und Ulrike erkennen, daß ihre professionellen (besser: sich in Richtung Professionalitätsentwicklung andeutenden) Ambitionen sowohl von pädagogischen Grundvorstellungen wie - und in allen drei Fällen ist das Verbindungsmoment entscheidend - unternehmensinternen Nützlichkeitsabwägungen (Qualifizierung von im Arbeitsprozeß in der Leistungsfähigkeit gesteigerter Arbeitskraft) gleichermaßen gekennzeichnet sind. Berufliche Qualifizierung erscheint für sie wie die beiden anderen als Moment der individuellen Bildung, die sich hierauf richtenden Leistungen des/der Pädagogen/-in realisieren sich tatsächlich sinn-systemisch, damit vermittelt über Sinn-, nicht innerbetriebliche Institutionengrenzen (Bildungsabteilungen o.ä.).

An diesen drei Fällen läßt sich gleichsam die weiter vorn thematisierte Offenheitssituation unternehmensinterner Kontexte für systemische Sinngestaltungsprozesse studieren: Die innerbetrieblichen Strukturen sind potentiell darauf angelegt, kreative, neue Leistungspotentiale zu fördern, ja, diese geradezu dazu herauszufordern, sich in innerbetriebliche Diskurse einzubringen und von eingefahrenen Strukturen abweichende Lösungsangebote bereitzustellen - daß dies Konfliktsituationen mit fremdsystemischen Sinnangeboten nach sich ziehen muß (z.B. Kollisionen mit betriebswirtschaftlichen Kostenrechnern), kann eher als Hinweis auf die Realisierung gelungener Systembildungen verstanden werden. Wir sehen in diesen genannten Fällen unsere Vorüberlegungen dahingehend als bestätigt, daß seitens leistungsnachfragebereiter (und damit: innovationsoffener) Unternehmen in der Tat ein Bedarf an spezifischer, eben nicht-technischer bzw. nicht-ökonomischer Leistungserbringung besteht der, wenn er auf die kompetenten, wertstabil vermittelten Leistungsangebote von Diplom-Pädagogen/-innen trifft, ein erhebliches Potential zu deren Realisierung bietet. - Genau letzteres aber ist eine zwingende *conditio sine qua non*: Wo diese Bewußtheit von der eigenen Leistungsrolle als eben sinnspezifisch-besonderer nicht ausgeprägt ist, entfallen innovative, damit für das Unternehmen komplexitäts- und damit: leistungsfähigkeitssteigernde Offerten. Wir glauben, im Fall Peter eine solche Beobachtung getroffen haben zu können. Dieser Akteur, verantwortlicher Leiter eines extrem umfangreichen Weiterbildungsapparates, gestaltet seine eigenen Handlungen entlang der systemischen Referenzlinien eines kaufmännischen Leiters oder auch „Motors“, der aber in der Konventionalität des schon immer Gewesenen verfangt und innovativ-konstruktive Entwürfe schuldig bleibt. Besonders augenfällig wird dies in seiner eigenen Wahrnehmung der Funktionen führungskräftebezogener Schulungsmaßnahmen, die er zwar über deren 'statushohe' Positionierung zu erkennen vermag und deren innerbetriebliche Wertzumessung ihm damit in den Blick geraten muß, in denen er allerdings keine eigenen, sondern lediglich am sonstigen Bildungsmarkt (externe Anbieter) 'eingekaufte' und nicht weiter hinterfragte Leistungsangebote zu machen weiß. Dies führt zum bloßen 'Funktionieren' des eher statischen Systems, subsumiert sich ansonsten aber der ökonomischen Binnenlogik des Betriebes - trotz des im Bildungsbedarf offen erkennbaren Verlangens seitens des Unternehmens nach komplexitätssteigernder Leistung. Der Pädagoge avanciert hier eben nicht zum kreativen 'Störer' a' la Ulrike und Ludwig, der seine Umwelten zur Reflexion eigenen Handelns nötigt, sondern gerät ermangels eines professionell-pädagogischen Selbstverständnisses zum Stratifikator, der den reformerischen Impuls schuldig bleibt (die Perfektionierung des stabilen Gefüges aus kaufmännischen Qualifikationen, Leitungs- und Planungskompetenzen incl. der Befähigung zur Kontrolle seines ihm „unterstellten“ Mitarbeiterstabes aus Sachbearbeitern und Trainern mag so zwar eine Professionalität *sui generis* darstellen,

als pädagogische Innovationspotenz hingegen tritt sie nicht in Erscheinung, obgleich der institutionelle Rahmen des Unternehmens hierzu die Möglichkeiten böte).

- Ebenfalls dem Unternehmenstyp 1 lassen sich Betriebe zurechnen, deren Produkt- bzw. Dienstleistungserstellung sich durch höhere Zeitstabilität kennzeichnen läßt, beispielhaft lassen sich hier die Handlungskontexte von Hans (Sicherheitsgewerbe), Martina (Versicherungswesen) und Victoria (Wirtschaftsprüfung) benennen. Ungeachtet der Tatsache, daß auch diese Unternehmen sich einem verschärften Wettbewerb ausgesetzt sehen, sind es hier weniger die auf betriebliche Binnenreformation abzielenden Entwicklungslinien, sondern mehr die Perfektionierungen der bereits am Markt gehandelten Tauschgüter bzw. deren Marktpräsenzoptimierung, die die Herausforderungen an die Akteure bestimmen. In diesem Sinne sind es hier v.a. die außereziehungswissenschaftlich-fachgebundenen Kompetenzen, die die alltägliche Handlungspraxis der Akteure bestimmen; diese begegnen ihren Anforderungen dennoch im Kontext ihrer Biographie mit völlig unterschiedlichen Leistungsprofilen: Am Fall Martina läßt sich exemplarisch verdeutlichen, wie es ein pädagogisches Motiv ist, welches sich - über die für die Akteurin anfangs quälende Zusatzqualifizierung zur Versicherungsfachfrau (Trainee-Programm) - durch Nutzung zusätzlich zum Studium erworbener Qualifikationen durch fachgebundene Wisseninhalte transportiert. Trainings- und Moderatorenkompetenzen (als Teil des zwingend benötigten 'Handwerkszeugs') werden in unmittelbar berufsfachinhaltlich (versicherungswesensspezifisch) qualifizierenden Trainings als 'harte, prüfbare Qualifikationen' an die Adressaten vermittelt, sie bleiben dabei aber nicht in ihrer fachgebundenen Eigenlogik stecken, sondern befördern vielmehr die 'Idee' der Pädagogin, dem/der Einzelnen hilfreiche Unterstützung an die Hand zu geben. Die Ambitionen der Befragten, gerichtet auf die eigene Perfektionierung in der Rolle der Trainerin, ist damit weniger - wie bei Ludwig und Ulrike - in der Schaffung grundsätzlich neuer Impulse, sondern mehr in der ethischen Limiten folgenden (damit: der Klientel als Subjekt dienlichen) Steigerung der eigenen Leistungsoptionen zu sehen. Hiermit erhöht sich der Grad der beruflichen Leistungsfähigkeit der Klientel, nimmt dabei Formen an, die die Grenze der ausschließlich innerberuflich nutzbaren Leistungserhöhung überschreitet und dennoch dem Unternehmen als Gesamtsystem (vermittelt über berufliche Kompetenzen der Trainierten) dienlich ist. Martina stellt sich so als ambitionierte Pädagogin dar, die ihre Aufgabe tatsächlich als 'Bildungs-' handeln wahrnimmt und sich in dieser Rollenbeschreibung pädagogisch und fachinhaltlich als authentisch erleben kann.

Hans sieht sich unter vergleichbaren Rahmenbedingungen weniger als Pädagoge, sondern mehr als 'Qualifikator'. Seine innerbetriebliche Funktion ist bestimmt - wie bei Martina - von der im Qualifizierungshandeln zu erreichenden Optimierung menschlicher Arbeitskraft, wie jene aktiviert auch er vornehmlich handlungspraktische Kompetenz-

sowie Wissenbestände, die überwiegend außerhalb des Studienrahmens erworben wurden (Sachkundefragen im Waffenbereich, Rechtsgrundlagen des Sicherheitsgewerbes sowie Trainer- und Moderatorenkompetenzen, die er auf seine militärische Vorgesetztenpraxis zurückführen kann). Seine Arbeit ist bodenständiger Natur. Hans versteht sich selbst weniger als Pädagoge, mehr als Teil eines Unternehmenskorpus, innerhalb dessen er eine vordefinierte Funktion nach stratifizierten Regularien abarbeitet (Erzeugung prüfungsfähigen Wissens und Könnens), das von ihm als 'innovativ' erfahrene Potential seiner Betätigung speist sich weniger aus eigenkonstruktiven Kreativitätsangeboten, sondern mehr aus der innerhalb des Gewerbetypus' grundsätzlich unüblichen Qualifizierungsgeschehens. In dieser Kontextualität ist er 'Optimierer' und 'Effektivitätssteigerer', hinsichtlich seiner umfassenden Sach- und Fachkompetenzen auch hoch qualifiziert; als 'pädagogisch-systemhaft' lassen sich seine Handlungen und deren Motive dennoch kaum klassifizieren. - In seinem Fall läßt sich nach unserer Einschätzung deutlich beobachten, daß die pädagogische Systemleistungsnachfrage kein prinzipielles Erfordernis jedweden Typus' marktwirtschaftlich operierender Unternehmen sein muß: Hans läßt erkennen, daß - eben auch unreflektierte - hoch pragmatische Trainingskompetenzen in einem bestimmten Entwicklungszustand eines Unternehmens als hinreichende, ggf. als optimale Leistung bestimmbar sind, die durch weitergehende Professionellenforderungen an seine Umwelten u.U. hochgradig destabilisierend wirken könnten.

Victoria begegnet in ihren Handlungskontexten ähnlichen beruflich-fachlichen Anforderungen an die eigene Leistungsrolle wie Martina und Hans, aber: die von ihr gemachten Offerten an ihre Umwelten bleiben aufgrund ihrer nicht kompetenzbegründeten Fundamente marginal. Ungeachtet der Tatsache, daß Victoria den Eintritt in das sie beschäftigende Unternehmen unter hochgradig strategischen Überlegungen der Unternehmensleitung (die Pädagogin als Zertifikatträgerin gerät zur Legitimatorin unternehmensspezifischer Bildungsdefizite) vollzieht, müssen alle an sie gerichteten bzw. von ihr ausgehenden Leistungsnachfragen/Leistungsanfragen schon im Kern verfangen, da die leistungsbe gründenden Grundkompetenzen im beruflich-fachlichen Bereich (steuerfachliche Wissenbestandteile) schlichtweg fehlen. Am Fall Victoria läßt sich unseres Erachtens deutlich ablesen, inwieweit unklare Berufsfeldvorstellungen seitens der Befragten zu ebenso unklaren Berufskompetenzentwicklungen führen und diese letztlich jeder Chance auf Professionalitätsgenese berauben. Die Akteurin begibt sich in ein Feld, welches nur unter der Prämisse vorhandener, bodenständig-beruflicher Qualifizierung einen Ansatzpunkt für pädagogische Sinndimensionalitäten bieten könnte; beides fehlt jedoch nahezu vollständig. Sowohl hinsichtlich der Selbstwahrnehmung als Pädagogin ist sie unscharf, darüber hinaus ermangelt es ihr an einem geeigneten Handwerkszeug, auch die grundständigen, noch nicht einmal professionellen, Leistungsnachfragen seitens des Unternehmens

befriedigen zu können. Hieraus folgt die Konsequenz, als innerbetrieblich Marginalisierte ein wenig anschlussfähiges, wie immer geartetes Kompetenzrepertoire aktivieren zu wollen, welches allerdings sowohl in seiner pädagogischen Motivation als auch den diese mediatisierenden (außerpädagogischen) Kompetenzen verfehlt. Im eigentlichen Sinne läßt sich die Behauptung vertreten, daß Victoria in ihrem Handlungskontext die falsche Berufsrollenträgerin am falschen Platz ist: Ihr fehlen sowohl die elementaren beruflichen Wissenbestandteile des von ihr potentiellen zu betreuenden Adressatenkreis (damit unterscheidet sie sich elementar von Hans), andererseits fehlen ihr die als geschlossenes Selbstkonzept vorhandenen Motivationen, wie sie beispielsweise bei der beide Bereiche integrierenden Martina nachvollziehbar sind. Es muß als fatal angesehen werden, daß eine solche Berufsbiographie grundsätzlich möglich sein kann, sie läßt sich nur unter den bereits angedeuteten Unklarheiten in bezug auf die eigene Person sowie die diffusen Qualifizierungserfahrungen im Kontext der akademischen Ausbildung erklären - als Ansatzpunkt einer nur näherungsweise zu explorierenden Professionalität erscheint sie als kaum geeignet.

Für uns ergibt sich auf der Grundlage der bisherigen Erörterungen das Gesamtbild, daß die Verbindung pädagogischer Motivationen und berufspraktischer (berufsfachlicher) Qualifikationen (als fachpraktische Berufskompetenzen bzw. derartige Wissenfundus') im Kontext einer Professionalitätsgenese innerhalb dieses Unternehmenstyps eine quasi zwingende Voraussetzung darzustellen scheint. Wenn sich die Fälle Hans und Martina gegeneinander abgrenzen lassen, so läßt sich hierbei herausarbeiten, daß es in beiden Fällen zwar die berufsfachliche Qualifikation ist, auf der sich der Handlungsvollzug im Alltag abstützen können muß; als pädagogisch-sinnsystemisch begründetes Handlungssystem erscheint es aber insbesondere dann, wenn - wie bei Martina - die Verbindung aus pädagogischem Motiv und beruflicher Qualifizierung besteht.

Noch deutlicher scheint uns dies in bezug auf die Fälle Thomas und Gerd zum Ausdruck zu kommen. Beide sind in ihrer handlungsbegründenden Motivation eindeutig als Pädagogen identifizierbar (beide bezeichnen ihre Berufstätigkeit als 'missionarische Aufgabe') und beide nutzen geradezu klassische Pädagogenkompetenzen, um ihre Alltagspraxis zu gestalten: Beratungs- und Trainingskonzepte als unmittelbare Resultate erziehungswissenschaftlich-affiner (Zusatz-) Qualifizierungen (vor allem bei Gerd) sowie zusätzlicher berufsfachlicher Wissenbestände (Thomas: Recht der beruflichen Bildung) erlauben beiden das Leben einer pädagogischen Anwaltsethik innerhalb beruflicher Qualifizierungsvorgänge. Beide Akteure verstehen sich in Ihren momentanen Rollenhandeln nicht als 'die Innovatoren' (vgl. Ulrike und Ludwig), sondern als qualifizierende Hilfeleister für ihre Klientel, deren spezifische Leistung als hoch anschlussfähig in den Blick gerät: Über das Moment der Fachlichkeit erbringen sie eine expertenschaftliche Leistung,

die sich überhaupt nur unter den hoch wertbegründeten, in beiden Fällen die ganze Person involvierenden Leistungsangeboten artikuliert. Es kann hier nicht übersehen werden, daß diese Form der Professionalität für beide Befragten das - zwischenzeitige - Resultat einer hoch konflikthaften Biographiegenese darstellt. Für Thomas wie für Gerd bedurfte es harter bis härtester Auseinandersetzungen mit ihren vorherigen Beschäftigungsfeldern (durchaus interpretierbar als konflikthafte, nicht erfolgreiche Anschlußsuche spezifischer Sinnsysteme an nicht anschlußfähige Umwelten mit der Konsequenz der Stabilisierung eigenen Sinns durch adäquate Suche nach kommunikationsfähigen Kontexten), bis sie ihre eigene Biographie kontextuell einzubinden wußten und Realisierungsfelder für ihre Kompetenzen gefunden hatten, die ihnen eine Selbstaufgabe ersparen konnte - ein für uns deutlicher Hinweis auf die biographische Stabilität von Wertmustern, die nicht unmittelbar als Effekt des absolvierten Studiums im Sinne sofortiger Professionalitätsexistenz, sondern vielmehr als Prozeß der Genese zeitüberdauernder Kompetenzgestaltung interpretierbar wird.

- Diejenigen Akteure, die nach unserer Einschätzung in Unternehmen des Typ 2 (Berufsbildungsunternehmen unter marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen) tätig sind, bieten ein deutlich facettenreicheres, im Prinzip jeweils individuell-einmaliges Bild ihrer Berufsalltagspraxis. Ihr Handlungsrahmen ist dadurch bestimmt, daß er zwar einerseits Marktgesetzen unterworfen ist, andererseits aber deutliche Züge politischer Programmatik im Sinne der öffentlichen Beschäftigungsförderung und Qualifikationsvermittlung besitzt. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die hier angetroffenen Handelnden (Wilhelm, Karl, Dieter, Elke und Stefan) dahingehend von den zuvor Besprochenen, daß ihr Handeln in der Regel von der Spannungslage zwischen ökonomischer Zweckrationalität des Unternehmensganzen und pädagogischer Sinnggebung im politisch-administrativen Raum gekennzeichnet ist. Bis auf Elke sind alle Akteure in Leitungsfunktionen tätig (Geschäftsführer- bzw. vergleichbare Hierarchieebene) und begegnen ihrem Alltag weniger in der Rolle des unmittelbaren Bildungshandelnden, sondern in derjenigen des Koordinators, der weniger unmittelbare bildungspraktische, dafür um so ausgeprägter sozial-kommunikative Kompetenzen im Grenzbereich der Auftragsbeschaffung und -koordination aktualisiert.

In bezug auf Elke wurde bereits festgestellt, daß ihre Handlungswahrnehmung sich - hierin ist sie Hans ähnlich - auf bodenständig-pragmatische Qualifizierungsleistungen erstreckt; ihre langjährigen Sozialisationserfahrungen als kaufmännische Angestellte überträgt sie bruchlos auf die Bildungssituation innerhalb des Qualifizierungszentrums, in ihrer unmittelbaren Handlungsplanzielfokussierung entwirft sie das Bild einer 'soliden', prüfungssicheren Qualifikationserzeugung, das erst in einem zweiten Schritt - Chancenoptimierung der Klientel am Arbeitsmarkt - als pädagogisches Motiv erscheint. Innerhalb

ihres Handlungsrahmens ist sie damit erheblich verhaltenssicher, greift aber auf bestehende Strukturen zurück und erlebt sich selbst als anpassungswillig an kulturstiftende Ansprüche an ihre Arbeit (insofern fällt es ihr nicht schwer, die Zielsetzung der Erzeugung von 'Handlungskompetenz' als neu ausgewiesenes Ziel der betrieblichen Bildungsphilosophie zu akzeptieren, der tiefere Bedeutungsgehalt dieses Anspruches an die Veränderung ihrer eigenen Handlungsanforderungen spricht: die Aufgabe der Erzeugung von personalen Kompetenzen jenseits der bloßen Arbeitskraftqualifizierung, bleibt ihr hingegen verschlossen), eigene Konzepthaftigkeiten im Sinne eigener Modellbildungen und Zielformulierungen auf der Basis einer professionellen Feldwahrnehmung bietet sie nicht an. Es wäre zu prüfen, inwieweit sich in einem Fall wie diesem die strukturelle Verschränkung von Vorstudienbiographie, Studiererfahrungen und Handlungsfeld als hochgradig kompatibel zueinander erweisen, dabei aber gerade durch diese Anschlußfähigkeit den professionellen Entwurf behindern müssen.

Ähnlich liegt der Fall Dieter (nicht zu vergessen: er ist Absolvent des Fachhochschulstudiengangs Sozialpädagogik). Für diesen bedeutet die Qualität seiner Arbeit - analog Elke - deren Kompatibilität zu den Ansprüchen einer bodenständig-'harten' Qualifizierung, verstärkt um die 'Solidität' des gewerblich-technischen Moments. Dieter läßt in ausgeprägtem Maße erkennen, daß seine Handlungen nicht als Reflexionshandlungen zutage treten, sondern ihre Begründung in den Arbeitstugenden und handwerklich-technischen Verrichtungen des grundständigen Metallfacharbeiters finden. Sein alltägliches Tun ist daher praxisgebunden in besonderem Maße auf die Reaktivierung beruflichen Könnens des berufsfachlich-disziplinierten Könners zurückzuführen, weniger auf die akademische Qualifizierung des Pädagogen; in diesem Sinne stellt sich auch bei ihm die Frage, ob, wie bei Elke, die strukturellen Analogien aus vorstudienmäßigen Vorerfahrungen, nur in Ansätzen gelungener studentischer Sozialisation und späterem Handlungsfeld nicht zum Professionshemmnis erster Güte werden. Insofern können Dieter und Elke herangezogen werden zur Identifizierung einer berufsbiographischen Entwicklung, die sich in hohem Ausmaß auf beruflich fachliche Kompetenzen abstützt und: abstützen muß!, hinsichtlich ihrer pädagogischen Professionalität allerdings kaum in Erscheinung tritt. Beide verstehen sich daher zwar auch als Pädagogen, in ihrem personalen Gesamtentwurf aber dominieren eindeutig andere, eben ältere, Kategorien der Selbstverortung.

Deutlich diffiziler stellt sich unter vergleichbaren Rahmenbedingungen die Kompetenzeinbringung von Wilhelm, Stefan und Karl dar: Als verantwortliche Leitungsrollenträger aktivieren sie in bezug auf ihr innersystemisches Handeln (betriebsintern gerichtete Aktivitäten) in hohem Maß sukzessiv in der Berufsvita entstandene Multiplikatoren- und Motivatorenkompetenzen, die sich in einem weiten Sinn als Kulturstiftungsaufgaben identifizieren lassen (Überzeugungs- und Motivationsarbeit als auf Fachqualifikatoren

gerichtete Ambitionen, von daher pädagogisch-sinnhafte Systemschaffungs- und -stabilisierungshandlungen); diese aber sind in der Regel quantitativ deutlich von betriebsextern gerichteten Aufgaben überlagert. Letztere artikulieren sich in Anschlußfindungsprozessen des eigenen Unternehmens an externe Finanziere und Leistungsabnehmer innerhalb eines Dickichts aus politisch-informellen Kontakten, administrativen Kenntnissen, Kontaktsuche- und -findungsprozessen und Marktbeobachtungsfähigkeiten, die sich im einzelnen der Beobachtung und Darstellungsfähigkeit entziehen. Alle drei aber sind - ungeachtet ihres im Detail nicht 'pädagogischen' Aufgabenzuschnitts - Pädagogen, wenn sie als die herausragende Aufgabe ihrer Unternehmung diejenige der individuellen Nützlichkeit der Klientele dienliche Funktion thematisieren. Die 'nicht-pädagogischen Kompetenzen' der 'pädagogischen Leiter' berufsbildender Institutionen transportieren somit eine Idee, stellen sich als zentral wertbegründet heraus (bei Stefan sogar mit dem Anspruch des „politischen Programms“) und geben zu erkennen, daß sie im Detail weniger als während des Studiums in Form von Wissen gelernt, sondern auf der Grundlage einer studienbegründeten Haltung als an diese anschlufähige Kompetenzbestände erworben wurden (insofern trifft hier der früher erwähnte BOLLERMANNsche Gedanke des 'sensitizing concept'-Anspruchs des Studiums zu). Festzustellen bleibt für diese Rollenträger, daß ihr pädagogisches Konzept aufzugehen scheint: Die Marktvermittelbarkeit ihrer Klientele (um einen 'meßbaren' Leistungsindikator heranzuziehen) ist hoch, was auf eine schlüssige Anbindung des pädagogischen Konzepts an die 'harten' Marktanforderungen bezüglich beruflicher Qualifizierung schließen läßt und - dieses Konzept ist nicht institutionengebunden statisch! Alle drei Interviewten erleben sich in der Rolle des 'pace-maker', für die die Klientelisierung ihrer Berufszuqualifizierenden das Ende ihrer Einrichtung bedeuten könnte - insofern erkennen sie sich als Marktbeobachter, deren pädagogische Intentionen ihren Anschluß an ökonomisch-praktische Limiten behalten muß: Dies scheint erfolgreich zu gelingen; in dieser Verbindung erkennen wir die Grundzüge einer expertenschaftlich-erfahrungsbegründeten Praxis, die sich sowohl hinsichtlich ihrer fremdsystemisch-anschlufähigen (Markt) Vermittelbarkeit wie binnensystemischen Geschlossenheit (pädagogische Grundlage und Intentionalität) als professionelle Praxis darstellt.

- Als problematisch zu beurteilende Biographien erscheinen uns diejenigen von Otto, Franz, Nicole, Ilse und Anette, dies aus mehreren Gründen:
 - Die unter der Perspektive von Handlungsfeld, Kompetenz und pädagogischer Motivation noch schlüssigsten Momente in ihrer Biographie liefert Anette, indem sie die gezielte Suche einer Akteurin nach dem ihren Überzeugungen und ihrem Können (Beraterinnenkompetenzen als Resultat einer postgraduierten Zusatzqualifizierung) adäquaten Tätigkeitsfeldern zu erkennen gibt. Dennoch ist

diese Biographie offenbar überlagert von außerberuflich-privaten Entwicklungen, die diese Suche häufig zu dominieren scheinen und die Befragte letztlich in eine berufliche Situation führen, die im Zynismus zu enden scheint. Anette kann beraten, will helfen und hat ein pädagogisches Motiv für ihr Tun, bewegt sich dann aber in Handlungsfeldern (Beratungsunternehmen), in welchen nichts von alledem zum Tragen zu kommen scheint, aus denen sie aufgrund ihrer sonstigen Lebensumstände und Verpflichtungen (Tochter) aber kaum auszubrechen weiß. Insofern erlebt sie sich als nicht authentisch in ihrem kontextualischen Rahmen und kann an diesen keine Offerten herantragen, die nicht von existentiellen Belastungen überlagert werden. Es erscheint als fraglich, ob unter diesen Bedingungen Professionalität zur Entfaltung zu bringen sein kann; für die Befragte scheint dies kaum der Fall zu sein - für uns ist dieser Fall zugleich ein Beispiel für die notwendigen Entwicklungsfreiräume (auch im privaten Kontext), die eine (sukzessive) Professionalitätsgenese benötigt, wenn sie als expertenschaftliches Leistungsangebot einbringbar sein soll.

- Facettenhafter, vielleicht auch: diffuser, gestalten sich die Biographieverläufe der übrigen vier. Es ist unter den bereits dargestellten Verlaufsmomenten außerordentlich schwierig, sowohl eine seitens der Befragten dargestellte Leistungskompetenz, als auch einen (momentanen oder vorherigen) Handlungsrahmen zu identifizieren, in welchem sich diese faktisch über einen längeren Zeitraum artikuliert. Alle Biographien tragen erhebliche Momente der Kontingenz in bezug auf Verläufe, benennbare Kompetenzen und Konzepthaftigkeiten des Handelns, im ehesten Fall sind es noch diffundierende Generalistenkompetenzen, die immer ein situatives Handeln ermöglichen, dabei aber ihre Rückbindung in wirkliche Fähigkeiten/Fertigkeiten vermissen lassen. Für uns scheint dieser Personenkreis daher eher als durch 'Überlebensfähigkeit' unter z.T. widrigsten Bedingungen gekennzeichnet, weniger durch Rudimente einer Expertenschaftlichkeit, die sich im Diskurs mit fremden Systemen als für diese leistungsförderliche Angebote darstellt. Ohne unseren späteren Schlußfolgerungen vorgreifen zu wollen, stellen sich diese Biographien eher als berufliche Schicksale dar, für die während des Studiums (aus unterschiedlichen Ursachen) keine perspektivenformende Entwicklungsrichtung erwachsen konnte und die ermangels einer Vorberuflichkeit auch keine beruflich-stabile Identität im Sinne von Dieter und Elke haben aufbauen können (allenfalls im negativ-abgrenzenden Sinn bei Nicole). Wir werden diesen Personenkreis erneut in den Blick bekommen, wenn wir die prinzipielle Offenheitssituation des Studiums als bearbeitungsbedürftige Erscheinung diskutieren.

5.1.6 Studium, Handlungsfeld und Kompetenz: Zusammenfassende Betrachtungen bezüglich des professionellen 'Könnens' von Diplom-Pädagogen/-innen

Der vorangehende Abschnitt war der Zielsetzung verpflichtet, einerseits Zusammenhänge zwischen Handlungsfeldtypik und spezifischer Kompetenzerbringung von Diplom-Pädagogen/-innen innerhalb dieser Felder anzudeuten, andererseits sollte er den nun folgenden Schritt vorbereiten: Es geht um die Frage nach Zusammenhang von Studienerfahrungen und späteren Handlungsfeldwahrnehmungen durch die Akteure.

An dieser Stelle muß eine zumindest partiell ernüchternde Feststellung angesichts des vorliegenden empirischen Materials aufgestellt werden: 'Die pädagogische Universalkompetenz' als in allen Handlungsfeldern der beruflich-betrieblichen Pädagogenpraxis nachweisbare, kleinste gemeinsame Größe scheint es nicht zu geben. Diese Aussage kann allerdings dahingehend relativiert werden, daß, wo sich im Handlungsfeld Professionalität zu artikulieren scheint, es dennoch eine nicht mit Kompetenz zu verwechselnde Grundlage pädagogischen Handelns gibt, die allen professionellen/sich professionalisierenden Akteuren gemeinsam ist: Wir erkennen diese in der gemeinsamen Verfügbarkeit einer grundsätzlichen Wertbezüglichkeit im Sinne einer pädagogischen Überzeugung. Diese bereits wiederholt thematisierte Größe läßt sich beschreiben als eben die Idee, letztlich eine dem Individuum als solchem nützliche Dienstleistung erbringen zu wollen - als kompetent erweist sie sich dann, wenn sie dieses tatsächlich kann, als anschlufähig in dem Moment, in welchem diese Leistung als nachgefragte auftritt und im Zuge der konstruktiven Nachfragebefriedigung ihre Erfüllung findet.

Unsere Fälle bieten den Hinweis darauf, daß in der Tat, wie schon früher aufgrund theoretischer Vorannahmen in seiner Potentialität gedacht wurde, pädagogische Systemleistungen innerhalb des Unternehmens längst nicht nur im reinen Bildungshandeln selbst beziehungsweise in den klassischen Pädagogenhandlungen des Beratens und unmittelbaren Bildungshelfens auftreten. Wie wir darstellen konnten, sind die von den Akteuren zu erbringenden Kompetenzen vielschichtig, handlungsfeldspezifisch und auf unterschiedlichen Dispositionen (als individuell-einzigartige) der Befragten aufbauend. Als anschlufähig erweisen sich diese hoch binnendifferenten Kompetenzbündelungen immer erst da, wo sie tatsächlich in den Diskurs mit Ihren Umwelten eintreten können und die Nachfrage bzw. von Ihnen selbst initiierte Nachfrage als solche mit eigenen Leistungsanboten bedienen können. Unter dieser Perspektive erscheint pädagogische Professionalität dann als

- erziehungswissenschaftlich-ethisch (wertgebunden) begründet,
- im jeweiligen Kontext des besonderen Handlungsfeldes,

- unter Erbringung einer diesem Handlungsfeld adäquaten Kompetenz. Diese kann sich aus den unterschiedlichsten Quellen speisen: Vom z.B. unmittelbar im Studium 'handwerkszeugartig' gelernten Beschaffen und Verwerten von Informationen, über berufspraktische Qualifizierungen außerhalb des akademischen Qualifizierungsmilieus bis hin zu im späteren Berufsvollzug autodidaktisch erworbenen, sonstigen Kompetenzen, z.B. der bürokratisch-administrativen Vorgangsbearbeitung

anschlußfähige Leistungserbringung. Professionalität ist damit tatsächlich nicht als statische Größe vorstellbar (und damit im Sinne der älteren Professionsmodelle indikatorisch meßbar), sondern vielmehr ein hoch dynamisches, prozessuales Geschehen, das sich im permanenten Umweltkontakt stets weiter entwickelt und prinzipiell keinen wie immer gearteten Endzustand im Sinne eines Finalzustandes (wohl: zeitlich begrenzten Optimalzustandes) erreicht. Damit verbunden ist die Überlegung, daß 'professionelle Pädagogen' nicht beliebig gegeneinander austauschbar sein können: Selbst unter der Perspektive, daß es beruflich-betrieblich bildende bzw. - allgemeiner - handelnde Akteure sind, ist es doch gerade der Verbindung von Person, individueller Realitätskonstruktion und ebenso differierendem Kompetenzbestand auf der Grundlage gänzlich individueller Entwicklungen, die nicht jeden Professionellen/jede Professionelle in jedem professionell zu bearbeitenden Feld beliebig verortbar macht: Für uns ist es gerade diese Spezifität des Besonderen, die einen Hinweis auf die sich von sonstiger Berufsförmigkeit (als weitgehend standardisierter Leistungserbringung) abgrenzende Verschiedenartigkeit des Handelns, die den Hinweis auf Professionalität liefert.

Professionalität läßt sich unter diesen Prämissen dann konkreter beschreiben:

- Sie realisiert sich da als klassisch-unmittelbares Pädagogenhandeln des Beratens und Helfens, wo ein entsprechendes 'Anwalts'-Motiv während des Studiums gefunden oder konkretisiert wurde; in aller Regel sind zu dessen kompetenter Wahrnehmung sprich: beruflichen Ausübung außerhalb des Studiums selbst erworbene Handlungskompetenzen zu aktivieren (z.B. bei Gerd und Thomas), die studienbegründete Werthaltungen über den zusätzlichen Erwerb von Fachkompetenz realisierbar machen: entweder werden 'Handwerkszeuge' - wie bei Gerd - im Sinne einer erziehungswissenschaftlich-affinen Beratungs- und Therapeutenausbildung erworben, oder die berufsbildnerischen Sach- und Fachkompetenzen stützen sich ab auf autodidaktisch erlangte Wissenbestände - wie bei Thomas, bzw. erfahren einen berufsfachlichen Überbau durch betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen (wie bei Martina). In jedem Fall aber lassen sich pädagogische Grundhaltungen ermitteln, die ihrerseits erst die Moderationsfunktion für sonstige Zusatzkompetenzerwerbe übernehmen. Diese Kompetenzstrukturen suchen sich ihren Weg in die berufliche Bildungspraxis und: sie finden ihn! Als hoch ananschlußfähige und seitens des

nicht-pädagogischen Betriebssystems nachgefragte Qualifikationen gelangen sie als expertenschaftliche Kompetenzbestände in den Blick, die, ohne sich selbst aufgeben zu müssen, ihre Einbringung in unternehmenstypische Kontexte gestatten und die Berufsrollenträger als mit sich, ihrem Können und ihren Ansprüchen hoch authentische Handelnde erleben.

- Sie erscheinen als 'ideologisch-idealisiertes Programm', wo sie, wie bei Stefan und Rudolf, ihre Aufgabe in der aktiven Weltgestaltung durch Mündigkeitserzeugung finden. In beiden Fällen ist festzustellen, daß das Studium selbst weniger die Aufgabe des Qualifizierungsmediums übernimmt, dafür in um so ausgeprägterer Form Weltsicht vermittelt, die sich in der Folge des absolvierten Studiums in der Befähigung zum Aktivistentum manifestiert, welches seinerseits durch mehr formalisierte Zusatzqualifikationen in der journalistischen Weiterbildung (Rudolf), oder aber auch durch ein politisch geschicktes Lavieren (Rudolf) im Kontext interessenpolitisch bestimmter Organisationsarbeit seinen Boden selbst bereitet. Beide Befragten erkennen den 'handwerklichen' Teil ihres akademischen Bildungsgangs in der Aneignung der Kompetenz zum kritischen Urteil, beide finden ihr Arbeitsfeld durch ein hohes Maß an motiviertem Engagement und für beide wird die berufliche Praxis selbst letztlich zum Feld der Feinjustage von ursprünglich nicht anvisierten Kompetenzen (besonders deutlich wird dies bei Stefan, der, um seiner 'Idee' zum Durchbruch verhelfen zu können, sich administrativ-bürokratische Kenntnisse sowie mühsam errungene Leitungskompetenzen verschaffen muß). Für beide gilt, daß die im unmittelbaren Handeln 'austauschfähige' Seite des Tun sich aus nicht-erziehungswissenschaftlichen Wissenbeständen speist (ungeachtet der Tatsache, daß Rudolf unmittelbar als Bildungsreferent tätig ist und seine Moderatorenkenntnisse - im Sinne von Methoden- und Gestaltungskompetenz für Bildungsveranstaltungen - im Zuge journalistischer Weiterbildungen erfahren hat) und prinzipiell erst während der Berufspraxis selbst entsteht, aber: Diese Form der Wissen- und Kompetenzaneignung geschieht auf der Grundlage eines 'Plans', welcher sich in der Folge der Studienerlebnisse als gestaltende Größe bewährt und diesen Rollenträgern - wie den zwei zuvor genannten - auf der Grundlage einer echten 'Überzeugungstäterschaft' eine Berufsfelderschließung im reinsten Sinn ermöglicht.
- Sie artikuliert sich als spannungsgeladenes, hochgradig reformfreudiges Innovationspotential, wo sie, wie bei Ludwig, Ulrike und Julia in konfliktreiche Diskurse mit ihren Umwelten eintritt und erst durch hartnäckiges Insistieren auf die für die Umwelten neuartigen Leistungsangebote Potentiale für deren Leistungssteigerung offenbart. Auch in diesen Fällen versuchten wir zu zeigen, daß das Studium selbst für alle Akteure hier nicht das eigentlich von diesen erwartete 'Handwerkszeug' vermittelte, sondern dieses erst in stu-

dienbegleitend (Julia) oder auf das Studium folgenden Qualifizierungsprozessen erworben wurde (und noch wird, wie bei dem sich parallel zu seiner Beschäftigung weiterqualifizierenden Ludwig). Unter diesen Befragten artikuliert sich - bedingt von der Unternehmensverfassung - der pädagogische Systembildungsgedanke am deutlichsten. Diese Akteure überschreiten mit ihrem Handeln deutlich die binnenbetrieblichen, infrastrukturellen Grenzen des betrieblichen Bildungswesens¹ und erstrecken ihre Leistungen auf Felder, die Pädagogen klassischerweise vorbehalten sind: Vermutlich werden sie genau deshalb anfänglich beargwöhnt, genau deshalb aber - und: weil sie echte Angebote zu machen haben! - erleben sie ihr Handeln trotz seiner aufreibenden Alltagssituationen als persönlich gewinnbringend und - professionell! Diese Form der Professionalität ist, wie gezeigt werden konnte, für die Handlungspraxis von Diplom-Pädagogen/-innen generell nicht typisch, nach unserer Einschätzung aber wegweisend. Die Angehörigen dieser beschriebenen Professionellengruppe befinden sich ausnahmslos in betrieblichen Handlungskontexten, die von einem hohen Potential an betrieblicher 'Experimentierfreudigkeit' gekennzeichnet sind und die Zukunftsfähigkeit der Unternehmung an die Nutzung neuer, damit in der bisherigen betrieblichen Binnenlogik nicht verfügbarer Konzepte binden; insofern erscheint uns die Einschätzung als gerechtfertigt, in dieser Gruppe durchaus auch Schrittmacher für zukünftig in breiteren Feldern vorfindbare Kompetenznachfrage zu sehen.

- Sie erscheint als organisatorisch-administrative und überwiegend 'kulturstiftende' Kompetenz da, wo die hierarchische Positionierung des/der Pädagogen/-in einer ausschließlichen bzw. überwiegenden Leitungsrollenwahrnehmung identifizierbar ist. Für die Fälle Karl, Wilhelm und Peter (auch: Stefan) konnte eine entsprechende Positionierung nachgezeichnet werden, in nur drei dieser Fälle allerdings läßt sich eine pädagogische Professionalität nachzeichnen. Der Fall Peter ist schwer einzuschätzen: Als Qualifikations-Profi organisiert und wickelt er sein Tagesgeschäft routiniert ab, in dieser souveränen Routine ist er den anderen vergleichbar. Dabei aber bleibt er das professionelle Moment des Pädagogen schuldig: Effizienz und Bildungsökonomie ersetzen nicht das impulsgebende, gestaltende und werbezogen motivierte Handeln, welches den anderen zu eigen ist - er mag professionell handeln, aber ist diese Professionalität eine pädagogische? - Für Wilhelm und Karl ist festzustellen, daß auch für sie das Studium weniger der handlungsunmittelbaren Kompetenzgenese, dafür um so mehr einer individuellen Zielpräzisierung dient: Sie finden hier ihre sie das gesamte Erwerbsleben begleitenden Motive, die

¹ Alltagshandlungen nehmen dabei bisweilen anekdotenhafte Formen an, wo beispielsweise (vgl. hierzu das biographische Kurzprofil zur Person im Anhang 3) wie im Fall Julia die Anschlußfähigkeit des Handelns auf der pragmatischsten Ebene in der sozialtypischen Adaptivität der Person an ihre Handlungskontexte (die 'Frau im Blaukittel') geschieht und sich dabei bis auf die Ebene der Alltagssemantik erstreckt (sie 'lernt', um mit ihrer Klientel - Fach- und ungelerten Arbeitern - kommunikationsfähig und sozial akzeptiert zu sein, schwäbischen Dialekt).

sich bezüglich der weiteren Kompetenzaneignung filternd vorlegen und darüber hinaus ein vermutlich unentwirrbares Geflecht aus (politisch) informellen Kontakten, systematischen (Wilhelm: Weiterbildungen in der Funktion des Gewerkschaftsreferenten) und unsystematischen Zusatzqualifizierungen erzeugen und sie letztlich in die derzeitige Position gelangen lassen. Hier - wie in allen anderen Fällen - läßt sich die Schwierigkeit erkennen, bestimmte Kompetenzmomente auf ebenso bestimmte Studienerfahrungen zurückzuführen; vermutlich ist dies grundsätzlich kaum möglich (vgl. hierzu die Aussagen zur Studiengangpraxis weiter vorn). Aber: Sie geben auch zu erkennen, daß die Zielsetzung (zumindest der neuesten Rahmenordnung von 1989) des Studiums erreicht werden konnte: Die Akteure erleben sich in ihren hoch komplexen Handlungsfeldern als 'handlungskompetent' und verfügen heute - nach langjähriger Berufserfahrung - über einen kaum substituierbaren Kompetenzfundus, dessen Expertenschaftlichkeit (als Abgrenzbarkeit von anderen Kompetenzbeständen) unübersehbar ist.

Wir hatten zu Beginn dieses Kapitels den nicht unproblematischen Begriff 'pädagogische Professionalität' zu präzisieren versucht und ungeachtet dessen mehrere der Befragten bereits zu Ende des vorangegangenen Kapitels aufgrund der im Rahmen unserer Erhebung nicht ermittelbaren (Franz, Otto, Nicole, Ilse) bzw. aufgrund sonstiger (privater) Umstände nicht realisierungsfähiger (Anette) Kompetenzbestände als Nicht-Professionelle bzw. Nicht-Professionalisierte gekennzeichnet. Unter der Prämisse einer Konsensfähigkeit pädagogischer Professionalität als wertbegründeter erscheinen dann hinsichtlich ihrer Professionalität auch diejenigen Berufshandelnden als fragwürdig, die zwar auf der Grundlage umfassender Kompetenzerbringung, weniger aber auf der Basis einer pädagogisch-motivbegründeten Handlungsstruktur agieren; wir denken hier an Hans, Elke und Dieter. Alle drei sind in besonderem Maße dadurch zu charakterisieren, daß sie ihren unmittelbaren Alltagshandlungen erhebliche Kompetenzen beruflich-fachlicher Art zugrunde legen können, über eine ausgeprägte Leistungshaltung verfügen (und sich damit erheblich von den Vorgenannten unterscheiden) und sie sich in ihrem Handeln als konsistent und erfolgreich erleben. Und dennoch: Ihre Handlungspraxis, so berufsförmig begründet sie auch zu sein scheint, verfängt in den Binnerationalitäten nicht-pädagogischer Provenienz (vergleichbar Peter). Sie 'leisten' viel für ihre Klientel, schaffen prüfungsfähige Qualifikationen und 'erfüllen damit ihr Plansoll' - unterscheiden sie sich damit zugleich von Kompetenzträgern anderer Berufsmuster dergestalt, daß sie als 'professionalisiert', damit als besonders expertenschaftlich und zusätzlich: als pädagogisch-expertenschaftlich auftreten? Wir sind geneigt, diese Frage zu verneinen, sehen uns aber auch vor dem Dilemma, die von diesen Gesprächspartnern artikulierten Anschlußfähigkeit ihrer Handlungsergebnisse (als Leistungen) innerhalb deren situativer Kontexte erkennen zu müssen (insofern ist es auch nicht möglich, das 'Pädagogische'

der jeweiligen Individualmotivation eindeutig zu taxieren). Die Einschätzung dieser Befragten ist schwierig, vielleicht unmöglich.

Zusammenfassend läßt sich bis hierher vorsichtig formulieren, daß neben der Feststellung, pädagogische Professionalität als in ausgeprägtem Maß kontextsensitive Größe (damit: nur in ihrem je spezifischen Handlungskontext erfaßbare) vermuten zu müssen, eine lineare Ableitung von 'Handlungskompetenzen' auch für professionell handelnde Diplom-Pädagogen/-innen aus Studiengangkonstruktionen kaum möglich erscheint. Weiter vorn wurde dargelegt, daß auf der formalsten Ebene (Studienordnungen) eine höchst polyvalente Qualifizierungspraxis für Diplom-Pädagogen/-innen an deutschen Hochschulen nicht die Ausnahme, sondern die Regel darzustellen scheint. Genau dieses Phänomen begegnet uns bei unserer Untersuchungsgruppe wieder und erschwert (besser: verunmöglicht) Zuordnungen von Studienschwerpunkten, Studieninhalten und Studienganggestaltungen als subjektive Sinnfindungsleistungen der Befragten. Am schlüssigsten scheint in bezug auf Professionalitätsgenese und Studiumgestaltung die Negativformulierung zu sein: Wo das Studium als Unverbindlichkeitsangebot auf eine eben solche Unverbindlichkeitserwartung (oder besser: eine nicht ausformulierte Erwartungshaltung) trifft, verfehlt es sowohl seine Motivbildungspotenz wie die Chance, spätere Entwicklungen im Sinne einer sozialisatorischen Vorbereitung auf Handlungsfelder zu begründen (besonders deutlich wird dies auch am Fall Victoria). Angesichts unserer Fälle kommen wir zu dem Zwischenergebnis, daß sich professionelles pädagogisches Handeln in der Regel da nachweisen läßt, wo - ungeachtet studienbegründeter Detailkompetenzen - ein spezifisches Motiv erworben wird, welches sich als anschlussfähig an vorstudienmäßige Berufserfahrungen (indem es diese aufgreift und reflektierend bearbeitet, vgl. z.B. Thomas, und nicht ignoriert, vgl. z.B. Dieter und Elke) bzw. an vom Studierenden/von der Studierenden aufgreifbare 'Strukturzapfen' anbindet - und nicht in der Kontingenz steckenbleibt, aus welcher sich hoch problematische biographische Verläufe ergeben können (vgl. z.B. Franz und Otto).

Wir hatten weiter vorn die Expertenschaftlichkeit des/der Professionellen als 'intermediäre Kompetenz' des Berufsrollenträgers zwischen den Eigenrationalitäten von Wissenschaftssystem und Alltag gekennzeichnet und damit Professionalität vorüberlegt als eine besonderen Reflexionsmomenten unterworfenen Handlungspraxis. An dieser Stelle greifen wir diese Vorüberlegung erneut auf und stellen jetzt die Frage nach der 'Theorie-Praxis-Relation' im Kontext der von uns Befragten erneut.

5.1.7 Studium, Berufstätigkeit und postgraduierte Wissenschaftsbindung: Zum Verhältnis von Praxisreflexion, Intermedialität von Professionellen und Rollenbewußtsein

Wenn im nun folgenden Schritt der Versuch unternommen werden soll, die Rückbindung pädagogischer Handlungen in wissenschaftliche Wissenbestände zu untersuchen, so geschieht dies vor den bereits weiter vorn angestellten Vorüberlegungen bezüglich der prinzipiellen Schwierigkeit der direkten Ableitbarkeit professionell-handlungsbezogener Wissensgrundlagen aus erziehungswissenschaftlichen Wissenbeständen (Unsicherheit bzw. Kontingenz der wissenschaftlich sicheren Wissensgrundlage einerseits und situativ-zeitlich begründete Form der professionellen Handlungssituation andererseits). Wir halten fest an der Überlegung, daß sowohl der unmittelbare Transfer professionell-handlungsleitenden Wissens aus wissenschaftlichen Wissenbeständen nicht gelingen kann, darüber hinaus die Situativität des professionellen Handelns eine wissenschaftliche Reflexion dieses Tun aufgrund des situativen Drucks in der Regel zu erschweren scheint. Dennoch verdient die Überlegung, pädagogisch-professionelle Wissenbestandteile als elementaren Baustein pädagogischer Handlungskompetenz identifizieren zu wollen, Beachtung. Die zu stellende Frage ist, welcher Art die für das unmittelbaren Handeln herangezogenen Wissenkomponenten sind, auf denen aufbauend sich eine pädagogische Praxis identifizieren läßt.

In nur einem einzigen Fall - Julia - war für uns die Identifikation einer unmittelbaren Theorie-Praxis-Relationierung beobachtbar: Der wissenschaftlich betreute Modellversuch, in welchem Julias Handeln angesiedelt ist, erfordert für sie eine direkte Transferleistung wissenschaftlich-theoretischer Überlegungen in die berufliche Praxis (und vice versa), in ihrem Fall läßt sich die Erhöhung ihrer professionellen Praxiskompetenz in der unmittelbaren Reflexion theoretischer Annahmen und deren Praxisüberprüfung besonders deutlich feststellen: Für Julia zeigen sich die Grenzen wissenschaftlicher Vorannahmen im Spiegel der 'Dignität der Praxis' überdeutlich, andererseits stellt sie die konzepthafte Erschließung des Alltags als Bereicherung desselben fest für sie selbst wird diese Form der geleiteten Praxiserschließung zum individuellen Supervisionsmedium. Als 'intermediäre Kompetenzträgerin' dieser permanenten Praxisreflexion ist sie einzigartig innerhalb unserer Untersuchengruppe - und sicher auch untypisch. Aus dieser Positionierung allerdings entsteht, dies darf nicht übersehen werden, die Gefahr einer Dominanz der Expertin gegenüber der Praxis: Julia ist zum Befragungszeitpunkt noch am Beginn ihrer Berufskarriere, ihr Eintritt in das Beschäftigungssystem verläuft über die Vermittlung durch das Wissenschaftssystem und befindet sich dabei in permanenter Quasi-Supervision durch flankierende Beratung seitens wissenschaftlicher Experten, insofern handelt sie als Person (professionell Handelnde) nur bedingt als auf sich allein gestützt autonom und bedient sich eines expertenschaftlichen Wissenangebotsfundus,

der den anderen von uns als 'professionelle Akteure' bezeichneten Handelnden in der Regel nicht zur Verfügung steht (damit allerdings gibt sie einen Hinweis auf die die professionelle Kompetenz fördernde Praxisreflexion durch Wissenschaftsrückbindung, welche wir im Zuge unserer abschließenden Betrachtungen unter dem Stichwort 'wissenschaftliche Praxisberatung' aufgreifen werden).

Hinsichtlich der übrigen Akteure läßt sich die Feststellung treffen, daß die in der professionellen Handlungssituation aktualisierten Kompetenzbestände bezüglich ihrer temporalisierten Eigenschaft systematisch variieren:

- Als habitualisiertes Inventar an Haltungen und Situationsdeutungen lassen sie unmittelbar ihre Bezogenheit auf pädagogische Sinndimensionen erkennen, das heißt, sie stützen sich ab auf Werthaltungen und Überzeugungen, die als personal inventarisiertes Grundhaltungsrepertoire im Sinne eines 'pädagogischen Habitus' zum Tragen kommen - diese Form der Situationsdeutung und situationsgestaltenden Wahrnehmung ist zeitstabil und wirkt strukturierend auf die Realitätsgestaltung, sie darf hingegen nicht verwechselt werden mit einer modellhaft-konzeptuellen Realitätskonstruktion. Wenngleich diese besondere Perspektivität in bezug auf Wahrnehmung, Interpretation und Gestaltung sich in besonderem Maß offenbar darauf zurückführen läßt, daß im Rahmen der akademischen Qualifizierung auch wissenschaftliche Modelle und Konzepte erarbeitet (zumindest: bearbeitet) wurden, so wirken sich diese nicht realitätsformierend aus (keiner der Akteure konstruiert seine professionellen Handlungen entlang in der Regel als kontingent wahrgenommener Wissenschaftsmodelle), sondern eher im Sinne der Begründung einer spezifischen Perspektive, die ihre professionelle Realisierung erst in der individuellen Konstruktion durch den/die Handelnden erhält. - Von dieser habitualisierten Grundform ausgehend, lassen sich dann auch die im weitesten Sinne als erziehungswissenschaftlich-handlungspraktisch begründeten Detailkompetenzen verstehen, die - in aller Regel außerhalb der Hochschule erworben wurden! Beratungs- und Diagnosekompetenzen (vgl. Fall Gerd) erweisen sich bei genauerer Betrachtung als postakademisch erworbene, unmittelbare Könnensfaktoren, die sich aber in das bereits existente Habituskonzept des/der Pädagogen schlüssig einfügen lassen (vgl. Ludwig). Für alle diese Kompetenzen gilt, daß sie in der unmittelbaren Handlungspraxis überwiegend keiner wissenschaftlich angeleiteten/beratenen Reflexion unterliegen: Der Abbruch der Kontakte der Professionellen zu den sie ehemals qualifizierenden Hochschulen sowie das (bis auf rudimentäre Ausnahmen) beobachtbare Fehlen von Verbindungen zu wissenschaftlichen Institutionen gibt einerseits einen Hinweis auf die Autonomie des/der Professionellen innerhalb ihrer Praxis, andererseits einen solchen auf einen denkbaren Handlungsbedarf seitens des Wissenschaftssystems. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das professionelle

Selbstverständnis der Akteure: Obgleich sie sich sämtlich als 'Pädagogen' bzw. 'Pädagoginnen' wahrnehmen, ist ihr berufsgruppenspezifischer Organisationsgrad außerordentlich gering¹. Wenn sie sich in Berufsverbänden bzw. Qualifizierungszirkeln organisieren, sind dies zumeist eben solche, die sich in Anlehnung an das besondere Handlungsfeld der Befragten ergeben und aus welchen sie neue Anregungen für die professionelle Praxis gewinnen. Insofern kommt der Erziehungswissenschaft als Lieferantin 'neuer' Handlungsoptionen im Sinne z.B. der Bereitstellung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse über Praxis eine außerordentlich geringe Bedeutung zu, sie artikuliert sich allenfalls über ihre Mediatisierung in von bestimmten Berufsgruppen (Trainer, Berater, Therapeuten; vgl. Gerd, Thomas, Rudolf) aufgegriffenen, berufsgruppenspezifischen Detailfokussierungen - wir halten ihren Einfluß im Ganzen für die Begleitung der postakademischen Praxis für eher gering.

Halten wir fest: Die professionelle Praxis bedient sich eines professionell-pädagogischen Habitus', der als personales Inventar wirksam wird, sich aber nur bedingt auf wissenschaftliche Modelle (und: Zugriffsweisen im Sinne 'wissenschaftlich-forschenden' Praxiserschließens) in der Praxis abstützt. Die professionelle Praxis scheint in der Tat eine Qualität sui generis zu besitzen, die der Wissenschaftlichkeit zu ihrem Beginn bedarf, dann jedoch im späteren Berufsverlauf eine zunehmend geringer werdende Bedeutung erhält.

- Als zeitlich limitiert, im beruflichen Biographieverlauf revisions- und modifikationsbedürftig und als erheblicher Variation unterliegend erscheinen die für das professionelle Handeln benötigten Detailwissenkomponenten des jeweiligen Handlungsrahmens (von der Veränderung rechtlicher Grundlagen des Handelns z.B. Stefans bis hin zu Veränderungen der Wissensbasis der versicherungsfachlichen Grundlagen bei Martina). Diese Wissensgrundlagen, deren zeitlich-adäquate Anpassung an die eigene Wissensgrundlage unverzichtbarer Bestandteil der professionellen Praxis sein muß, unterliegt der mehr oder weniger autodidaktischen Aneignung durch die Akteure selbst. Zumeist sind es keine organisierten Weiterbildungen, die diese Kenntnisse verschaffen, sondern die während des Studiums erworbenen Befähigungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, die, von allen Befragten als solche thematisiert, eine rasche Suche, Findung, Auswertung und Aneignung dieser Wissenbestände ermöglichen. Derartige Kompetenzen der situations- und zeitgerechten Wissenaneignung stellen kein Spezifikum erziehungswissenschaftlicher Qualifizierung dar, sondern können mehr als Teil einer allgemeinen Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten verstanden werden; nichts desto weniger werden sie von den

¹ Keiner/keine der Befragten ist im übrigen Mitglied eines der zwei deutschen Berufsverbände für Diplom-Pädagogen/-innen ('Bundesverband der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen' bzw. 'Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen'; vgl. hierzu SCHULZE-KRÜDENER 1995).

Befragten auf die 'wissenschaftliche' Begründung ihrer Qualifikation zurückgeführt. - Entscheidend an diesen hoch fachgebundenen Wissensgrundlagen ist deren zeitliche Limitierung: Sie müssen rasch angeeignet werden, sind von den Interviewten als temporalisiertes Wissen erkannt und wirken erst in ihrer über einen längeren Zeitraum einwirkenden Erstreckung habitusbegründend (hiermit gewinnen sie - dies läßt sich z.B. an den Fällen Wilhelm und Karl nachzeichnen) erheblichen Einfluß auf die Selbstdeutung der Befragten, die sich im Zuge des sukzessiven Wissenerwerbs zunehmend als 'Expertenwissenbesitzer' verstehen, aber: einer wissenschaftlichen Reflexion im Sinne einer wissenschaftlichen Hinterfragung unterliegen diese Wissenkomponenten in der Regel nicht, sie werden vielmehr unter Praktikabilitätsaspekten 'gesammelt' und zeitadäquat revidiert bzw. durch neuere substituiert.

Auffallend an dieser Konstruktion aus zeitstabilem Selbstkonzept (als Pädagoge/-in) und Expertenwissenbesitzer (als Fachmann/-frau) ist dessen Interrelation: Die von uns Befragten geben zu erkennen, daß das von ihnen im Zuge des Studiums wahrgenommene Wissenschaftswissen in seiner Qualität als 'Entdeckungsmedium' geeignet sein kann, in seiner Widersprüchlichkeit bzw. auch: Unverbindlichkeit eigene Perspektiven auszubilden (was nicht immer gelingen muß, vgl. Fall Dieter), zu denen sich ersteres Wissen dann allerdings keineswegs im Sinne einer 'Datenbank' verhält. Es wird vielmehr in seiner Relativität wahrgenommen, erzeugt dabei reflektorische Reaktionen und verdichtet diese dann zunächst zu Handlungspraxisvorstellungen, die dann eines spezifischen, in den meisten Fällen auf Fakten- und Prozeßkenntnissen nicht-erziehungswissenschaftlicher Provenienz beruhenden, Überbaus bedürfen. Dieser erfolgreiche Kraftschluß - so er, wie in unseren professionellen Fällen, gelingt - stellt keinen Automatismus dar. Wie besonders die Fälle Ludwig und Ulrike (beide bearbeiten ihre Biographie im Sinne der Professionalitätsentwicklung erfolgreich) zeigen, ist die Suche nach an die studienbegründete Wertdimension anschließbaren, für diese mediatisierungsfähige 'Handwerkszeuge' eine hoch unsichere, risikobehaftete Prozedur, die im ungünstigsten Fall (vgl. Victoria) auch zum biographischen Desaster führen kann und jenseits jeglicher Optionalität auf Professionalitätsgenese verfährt.

An dieser Schnittstelle zwischen zeitstabilen und zeitlabilen Kompetenzbegründungsfaktoren für Diplom-Pädagogen/-innen scheint für uns der schmale Grat zwischen Profession, Berufsförmigkeit von Arbeit und diffundierendem Dilettantismus zu liegen: Beide Kompetenzbereiche sind zwingend aufeinander verwiesen, wenn pädagogische Professionalität als Konstrukt vorstellbar sein soll. Wie anzudeuten war, ist die berufsfachliche Wissensgrundlage (zum Beispiel: Martina, Thomas) keine genuine Wissensbasis des/der Pädagogen/-in, vielmehr handelt es sich um die berufsspezifischen Wissenbasen sonstiger (Experten-) Berufe, die auch durch die 'wissenschaftliche Kompetenz' deren Aneignung noch keine pädagogische Besonderheit darstellt, sondern allenfalls als elementare akademische Kompetenz

eines jeden Universitätsabsolventen in den Blick gerät (wir versuchten darüber hinaus darzulegen, daß, wo sie in der Ausschließlichkeit dieser Berufsfachlichkeit steckenbleibt wie bei Dieter, Hans und Elke, sie sich als professionsbezogen hoch bedenklich äußert). Erst in der Verbindung mit der habitualisierten 'Filterung' dieser Berufsfachlichkeit um deren nach pädagogischen Sinngrößen gebildete Wahrnehmungsmomente entsteht das 'Pädagogisch-Besondere', welches sich in dem Moment, in welchem der gemeinsame Transfer in eine betriebliche Praxis gelingt, als professionelle Praxis manifestiert. Insofern erscheint uns in der Tat angesichts unserer Untersuchungsergebnisse die Überlegung als gerechtfertigt, pädagogische Professionalität - neben ihrer erziehungswissenschaftlichen Fundierung - in erheblichen Teilen auch an außererziehungswissenschaftliche Wissens- und Könnenbestandteile gebunden zu sehen; wir werden diesen Aspekt später erneut aufgreifen.

Nicht übergangen werden darf in diesem Diskussionszusammenhang die Frage nach der praxisbegleitenden Reflexion derselben durch die Akteure. Festzuhalten ist an der Feststellung, daß für die überragende Mehrzahl unserer Professionellen eine praxisreflektierende 'Supervision' ihres Tun in erziehungswissenschaftlichen Kontexten nicht stattfindet (dem korrespondiert die professionelle Selbstetikettierung in bezug auf die eigene Pädagogenrolle, die zumeist von der handlungsrahmenbedingten Funktionsbeschreibung überlagert wird (als 'Trainerin' wie bei Martina, oder als 'Weiterbildner in der beruflichen Erwachsenenbildung', wie bei Gerd). In diesen jeweils spezifischen Funktionskontexten finden Praxisoptimierungen (z.B. im Rahmen gezielter Weiterbildungen) statt, diese allerdings sind damit in aller Regel außer-erziehungswissenschaftlichen Standards verpflichtet und nicht zwingend der Konturierung der pädagogischen Motivbildung verpflichtet (so z.B. bei Wilhelm, der, unter der erwähnten Zeitstabilität des pädagogischen Impetus, gewerkschaftlich-politisierte Selbstbeschreibungsmuster wählt). Unter professionstheoretischen Aspekten sind derartige Erscheinungen mit Besorgnis zu registrieren, da einerseits eine gemeinsame Berufsrollenidentitätsfindung oder -definition der Akteure kaum nachweisbar ist, darüber hinaus eine berufsgruppenspezifische Professionsweiterentwicklung auf der Grundlage - kleinster - gemeinsamer Standards erschwert wird. - Wir deuten hiermit die potentielle Gefahr einer sukzessiven Praxisoptimierung durch nicht-erziehungswissenschaftliche Instanzen auf Kosten einer Praxisreflexion durch erziehungswissenschaftliche Sinnlieferanten an und geben damit eine Hinweis auf in der Schlußbetrachtung zu formulierende Anforderungen an das erziehungswissenschaftliche Qualifizierungssystem.

5.1.8 Pädagogische Professionalität: Eine Konkretisierung ihrer Bestimmung

Wir hatten darzustellen versucht, daß eine indexikalische Professionalitätsbestimmung solcher Diplom-Pädagogen/-innen, deren Handlungsfeld sich auf (inner-) betriebliche Kontexte bezieht, auf der Grundlage des uns verfügbaren Datenmaterials als nicht möglich erscheint.

Nach den eingangs gewählten, eher die individuelle Biographie fokussierenden Zugriffsformen auf unsere Befragungspersonen konnte in der zunehmend kursorischer erfolgenden Erörterung herausgearbeitet werden, daß - und hierzu sei nochmals auf die im Zusammenhang mit der Forschungsdesignardarstellung erfolgte 'Einzigartigkeit' eines jeden Falls hingewiesen - pädagogische Professionalität sich weniger als Merkmalsausprägung einer spezifischen Berufsgruppe (als eben durch analogen Tätigkeitsbereich und Berufsmusteretikettierung), sondern vielmehr als Eigenschaft von unter Rahmenbedingungen betrieblicher Handlungsbedingungen agierenden Akteuren jeweils spezifisch nachweisen lassen kann. Hiermit verbunden sein muß - angesichts unserer nicht repräsentativen zwanzig Untersuchungsfälle - die Feststellung, daß es 'den' oder 'die' Diplom-Pädagogen/-in in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern nicht gibt; wir fügen hinzu: angesichts der Vielschichtigkeit der betrieblicher Handlungsbedingungen wahrscheinlich auch nicht geben kann!

Unsere 'Fälle' lassen erkennen, daß sie sich in der Wahrnehmung ihrer Handlungen unter der unmittelbaren Fragestellung nach 'Professionalität' unterschiedlich einschätzen: Der „kalte Schimmer der Professionalität“ (Karl), verbunden offenbar mit der Vorstellung einer expertokratischen Deprofessionalisierung durch 'Verkältung' des pädagogisch-professionellen Motivs ist mehreren unserer Befragten suspekt - eigentümlicher Weise sind diese gerade diejenigen, deren Handlungen wir als durch Professionalität gekennzeichnet sehen. Vermutlich ist es gerade diese pädagogische Haltung, die auch eine professionelle Skepsis gegenüber 'Rezepten', vor allem aber auch: modellhaften Abbildungen des professionellen Alltags auf der Grundlage erziehungswissenschaftlichen Wissens hervorrufen; sie ist dennoch nicht bodenlos.

Wir glauben festgestellt zu haben, daß es die vital gelebte, das heißt, die gesamte Person umfassende, ihr eben gefühlsmäßig nicht äußerlich bleibende Werthaltung ist, die am Ende eines Studiums steht, an welches sich später in der Handlungspraxis Professionalität anschließt. Wir glauben weiterhin ermittelt zu haben, daß diese pädagogische Grundwerthaltung (pädagogische Ethik?!) allein nicht im Sinne von Professionalität überlebensfähig ist, sondern da, wo sie keine (wie immer geartete) fachliche 'Unterfütterung' erfährt, in Illusionen endet, die jeglicher Chance auf Professionalitätsgenese entbehrt.

Sie kann weiter nicht allein in der Bodenständigkeit berufsfachlicher Kompetenzaneignung und deren ebenso perfekter Realisierung im Bildungsalltag allein zu suchen sein (wie bei

Dieter und Elke, die sich in der Perfektion ihres Handelns selbst als 'professionell' erleben), wenn sie sich nicht als identisch mit eben nicht-pädagogischen Kompetenzrealisierungen darstellen soll - sollte, anders als von uns favorisiert, hier die Frage gestellt werden, warum denn gerade diese Perfektion im Alltag, die sich ja als hoch anschlussfähig mit ihren Rahmenbedingungen erlebt (Erzeugung abnahmefähiger Qualifikationen auf seiten der Klientel und damit Erhöhung der Lebenschancen der Betreuten; Steigerung bzw. Erhalt der 'Marktfähigkeit' des eigenen Unternehmens usw.) nicht als 'professionell' bewerten lässt, so kann die Antwort nur in der Gegenfrage nach dem grundsätzlichen Wert des Diplomstudiums schlechthin bestehen. Für beide Genannten (ihr Kreis ließe sich erweitern um Peter und Hans) gilt, daß die Bestätigung der Handlung durch die Leistungsabnahme im Alltag allein kein schlüssiger Hinweis auf wirkliche Professionalität des/der Pädagogen/-in sein kann, da die konstruktive Bearbeitung des Handlungsfeldes eben genau das konstruktive Moment der Sinnanreicherung durch eigene Sinnangebote vermissen läßt. Wir hatten diese Überlegung im Zusammenhang mit der Interrelation pädagogischer und sonstiger Kompetenzmomente thematisiert, hier ziehen wir aus unseren Überlegungen folgenden Schluß: Pädagogische Professionalität als

- kompetenzbegründetes Sinnstiftungsangebot
- eines besonderen, sinnhaft geschlossenen Systems, welches
- kompetente Leistungsangebote unter
- Zuhilfenahme auch nicht-pädagogischer Wissen- und Könnenkomponenten
- abnahmefähig (anschlussfähig) und
- komplexitätssteigernd für Umweltsysteme

einzubringen vermag ist dann gegeben, wenn auf der Grundlage von pädagogischen Wertorientierungen (als 'resistenten' gegenüber fremden Dominierungsversuchen) konstruktive Erregungen von Umwelten stattfinden. Konkreter: Professionelle Diplom-Pädagogen/-innen bedienen sich eines facettenreichen, handlungsfeldspezifischen Kompetenzfundus (von Beratungs- und Therapiekompetenzen, Gerd, bis hin zu hoch formalisierten Kenntnissen des Versicherungswesens, Martina) den sie

- in bezug auf ihre Adressaten (Klientele) als subjektförderliche Pädagogenhandlungen, und
- bezüglich ihres gesamten Betriebskontextes als unternehmensförderlich im Ganzen

erleben. Letztgenannte Bedingung ist eine *conditio sine qua non*: Wo, wie im Fall Peter, die Subjektbindung der Handlungszielbestimmung fehlt, ist die konstruktive 'Störerlage' des/der Pädagogen/-in nicht gegeben, seine/ihre Maßnahmen degenerieren zur bloßen Optimierung des Bestehenden und leisten nichts 'Neues' sprich: Bieten keine neuen Impulse für betriebl-

che Umwelten, die diese zur Prüfung ihrer eigenen Handlungsbedingungen nötigen und den innovativen Impuls auslösen. Genau letzteres glauben wir in der deutlichsten Form bei Ulrike und Ludwig beobachtet haben zu können: Beide Akteure erleben sich als konstruktive Unruhestifter, die jenseits jeder betriebsfeindlichen Ideologisierung ihres Tun auf der Grundlage der Sicherheit des Wissens um die eigene Kompetenz konflikträchtige Innovationsofferten an ihre betrieblichen Umwelten herantragen und sich letztlich als höchst konstruktive Bearbeiter betrieblicher Problemlagen erweisen, welche mit den schon bekannten Binnenoptionen des Unternehmens nicht mehr hätten gelöst werden können.

Pädagogische Professionalität läßt sich damit erkennen als eine besondere Kompetenz, die sich neben ihrer erziehungswissenschaftlichen Fundamentierung innerhalb des Studiums in der Regel über außerhalb des Studiums erworbene Qualifikationen vermittelt; insofern ist sie nicht unmittelbares Studienergebnis, sondern mittelfristiges (Zwischen-) Ergebnis biographisch vermittelter Erfahrung. Und dennoch: So geeignet das Studium selbst sein kann, die Grundlage eines aufbaufähigen Kompetenzgefüges zu sein, so sehr läßt es doch in bezug auf nahezu alle Absolventen/-innen der befragten Gruppe (professionelle wie nicht-professionelle) Fragen an seine Binnenstruktur offen. Seine schlüssigste Funktion scheint es da zu erfüllen, wo es zu Beginn des Studiums bereits vorhandene Berufs- oder Lebenserfahrungen aufgreift und einer Reflexion unterzieht, die sich in der späteren Folge durch Zusatzqualifizierungen konkretisieren kann (z.B. bei Gerd und Thomas); wo es diese Chance verpaßt (Elke, Dieter), erzeugt es keine anschlussfähigen Effekte für die Absolventen und gerät zum bloßen Zertifizierungsprozeß. Für alle anderen bleibt es ebenfalls Antworten auf gestellte Qualifizierungsfragen schuldig, deutlich z.B. bei Ludwig und Stefan: Diese erwerben eine genuin pädagogische Perspektive und erleben sich im Anschluß an ihr Studium als Suchende, wissen aber den Anschluß ihrer Haltung an eben anschlussfähige Kompetenzmuster nur unter widrigen Bedingungen herzustellen - die anschlussfähige Kompetenz, fremdsystemische Rationalitäten zu erkennen und hierauf eigene Lösungsangebote bereitzustellen, wird so zum schmerzhaften Prozeß, der etlicher Umwege bedarf, bis letztlich die Konkretisierung des eigenen Könnens und Wollens in seiner Abgrenzbarkeit von Fremdem erfolgen kann (Ludwig erkennt sich in seiner Rolle als Pädagoge - lange nach seinem Studium - in der Verschiedenartigkeit seiner Motivationen zu betriebswirtschaftlichen Akteuren innerhalb seines Unternehmens erst in dem Moment, in welchem er mit ebenfalls bildungshandelnden Betriebswirtschaftlern kollidiert; Stefan entwickelt ein Gespür für die ökonomischen Sachzwänge seines reformerischen Programms just in dem Moment, in welchem er letzteres als infolge seiner bis dahin in der betriebswirtschaftlichen Dimension nicht erkannten Befindlichkeit feststellen muß). Die Liste ließe sich fortsetzen über Martina, die sich zur Versicherungsfachfrau fortbilden lassen muß, um die Programmatik ihres Handelns realisie-

rungsfähig zu machen bis hin zu Rudolf, der des journalistischen Handwerkszeugs bedarf, um als Pädagoge Gehör finden zu können.

Für nahezu alle Befragten gilt, daß sie im Rahmen ihres Studiums eine erziehungswissenschaftlich-binnenperspektivische Sicht der Dinge erworben haben, deren Anschluß an Handlungsfelder sie selbst herzustellen haben, indem sie über zusätzliche 'Sensorenausbildungen' (z.B. über Weiterbildungen) sowohl ihre eigene Vermittelbarkeit in betriebliche Kontexte als auch dort ihre persönliche Leistungsfähigkeit zu entdecken wissen müssen (daß dies - leider - einer nicht geringen Zahl nicht zu gelingen scheint, haben wir darzustellen versucht). Auf der Grundlage unserer Untersuchung leiten sich hieraus Überlegungen zur Gestaltung des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs ab.

5.2 Resümee: Professionalität von Diplom-Pädagogen/-innen und professionalitätsbegründende Qualifizierungsstrukturen

Die von uns eingangs getroffene, später anhand des empirischen Materials begründete Feststellung, innerhalb beruflich-betrieblicher Handlungsfelder einen spezifischen Bedarf an pädagogisch-professioneller Handlungskompetenz vorfinden zu können, kann und darf anhand der erstellten Forschungsergebnisse nicht in die Behauptung einmünden, angesichts der in einzelnen Fällen erfolgten Nachweisbarkeit dieser Professionalität ein 'gelungenes', in sich stimmiges Qualifizierungskonzept im Rahmen des Diplom-Studiums vorzufinden; wir werden diesen Aspekt in Kürze aufgreifen.

Angesichts unserer Erkenntnisse ergibt sich zudem das Bild, daß die Polyvalenz aus Handlungsfeldanforderungen in Verbindung mit der Vielschichtigkeit individueller Verläufe zu der Annahme führen muß, daß an vielen Stellen von uns nicht erfaßte Bedingungsfaktoren auf die Professionalitätsgenese (bzw. deren Ausbleiben) Einfluß erhielten, insbesondere scheint dies in nur näherungsweise im Forschungsprozeß erfaßten Variablen wie

- zur Studienmotivation führenden Vorbiographieeinflüssen (Sozialisations- und Milieukonstituenten),
- privaten Entwicklungen vor, während und nach dem Studium sowie
- offenbar zunächst von uns in ihrer Bedeutung nicht hinreichend erkannten, informellen Kontakten der Befragten zu ihren späteren Handlungsfeldern

gegeben zu sein. Hier sehen wir Ansatzpunkte für weitergehende Forschungsfragestellungen, die zu entwickeln und ggf. im Kontext einer oder angesichts der Datenmenge begrenzt mehrerer, detaillierterer Einzelfallstudien zu präzisieren sein könnten.

In bezug auf unsere explorativ-vergleichenden Fallerhebungen lassen sich auf der Grundlage unserer Forschungsergebnisse folgende zusammenfassenden Betrachtungen vornehmen:

- Die Mehrzahl der Befragten nimmt ihr Studium nicht unter der Berufszielvorstellung auf, zu einem späteren Zeitpunkt in beruflich-betrieblichen Handlungskontexten Beschäftigung zu finden (hiervon ausgenommen sind die wenigen Lebensälteren, die ihr Studium mehr oder weniger als unmittelbare Berufsvorbereitung oder -ergänzung sehen).
- Für die meisten der Interviewten sind Berufsvorstellungen zu Beginn des Studiums nicht oder nicht in der später realisierten Form gegeben; dies gilt sowohl für diejenigen, die das Diplomstudium zunächst unter der Perspektive der 'Warteschleife' auf einen favorisierten Studienplatz einer nicht-erziehungswissenschaftlichen Fakultät auffassen, als auch für diejenigen, die mit unspezifischen Vorstellungen überhaupt ihr Studium aufgreifen.
- Eine realistische, zu konkreten Studienfragestellungen führende Einschätzung des späteren Handlungsfeldes besitzt die Mehrheit der Befragten nicht, diese stellt sich auch angesichts der Studiensituation (Kontingenzerfahrungen) nicht ein (Ausnahmen bilden wieder die Lebensälteren, die ihre beruflichen Vorerfahrungen als Resonanzboden an die akademische Qualifizierung herantragen). Wir sehen an dieser Stelle einen erheblichen Leistungsbedarf seitens des Wissenschaftssystems (in seiner Eigenschaft als Qualifizierungssystem), Studierende frühzeitig über Handlungsfelder und die für deren professionelle Bearbeitung benötigten Qualifikationen zu informieren und so Fehlentwicklungen vorzubeugen, die neben der individuellen Tragik auch zu Legitimationsverlusten des akademischen Qualifizierungssystems führen müssen. Die 'Offenheit' des Studiums als 'breite Mobilität zwischen Berufsfeldern' beförderndes Medium darf nicht zur völligen Unverbindlichkeit des Qualifizierungsgeschehens führen. Hierzu geeignet erscheint uns:
 - die Realisierung von Praktika und frühzeitigen Anbahnungen von Kontakten mit potentiellen späteren Handlungsfeldern, wie sie z.B. in der neuesten Rahmenordnung für den Diplom-Studiengang (siehe weiter vorn) gefordert wird. Anhand unserer (quantitativ begrenzten) Prüfung einschlägiger Studien- und Prüfungsordnungen ließ sich ermitteln, daß seitens qualifizierender Hochschulen (auf der Formalebene) weder die zeitlichen Extensionen noch die inhaltlichen Konkretisierungen studienbegleitender Praktika realisiert werden, wie sie die Rahmenordnung von 1989 als Minimalforderung im Vorbereitungsbereich professioneller Handlungskompetenz einfordert.
 - Hiermit verbunden ist die Notwendigkeit einer kleinsten gemeinsamen Basis für alle Studierenden der Diplom-Pädagogik verbindlicher Lehrangebote (günstigstenfalls während

des Grundstudiums), um zumindest näherungsweise ein Grundverständnis von der eigenen, disziplinar eingebundenen Berufsrolle entwickeln zu können. Die im Zuge unserer Untersuchung thematisierten, bis in die völlige Beliebigkeit reichenden Studienerfahrungen (Franz, Otto, Nicole) können kaum als Grundlage einer späteren Professionalität dienen, wenn sie bereits während des Qualifizierungsprozesses die eigenen Handlungsgrundlagen als völlig unverbindlich erscheinen lassen.

- Die bereits mehrfach thematisierte 'Wertbasis' des pädagogischen Handelns stellt eine nach unserer Einschätzung unverzichtbare, keinesfalls aber hinreichende Bedingung professionellen Handelns innerhalb betrieblicher Kontexte dar. Pädagogisch-professionelle Handlungsmuster des von uns identifizierten Typs realisieren sich innerhalb hoch komplexer Strukturen ökonomischer, technischer und sozialer Bedingungen, für welche, wenn anschlussfähige Operationen von Pädagogen/-innen professionell verlaufen sollen, neben dem Verständnis der eigenen Leistungsrolle ein eben solches für die Binnenrationalität der anderen vorhanden sein muß. In dieser Hinsicht ist dringend zu prüfen, inwieweit nicht schon während des Studiums nicht-erziehungswissenschaftliche Wissenbestände zu vermitteln sind, um die eigene Abgrenzung des /der Pädagogen/-in von anderen innerbetrieblichen Leistungsrolleninhabern mittels eines elementaren Verständnisses deren Codes sicherzustellen. Diese - für uns anhand unserer Fälle zwingend in den Blick geratende - Forderung muß in Ergänzung der vorherigen gesehen werden:
 - Das Studium muß ab einem zu definierenden Zeitpunkt spezifisch, damit bezogen auf besondere Handlungsfelder und die in diesen nachweisbaren Handlungsanforderungen werden, dazu
 - muß es betriebliche Handlungsfelder in ihren Anforderungen in den Blick nehmen und den/die Studierende bereits während der als zwingende Bedingung einzufordernden Praktika angeleitet (erziehungswissenschaftlich reflektiert) mit diesen Handlungsfeldern konfrontieren. Dann können
 - innerhalb dieses spezifischen Rahmens - dann je nach studentischer Individualentscheidung - Wahloptionen hinsichtlich alternativer Entscheidungen bezüglich der Studieninhaltswahl belassen werden.

Konkret bedeutet dies, daß nicht für jede/jeden späteren Diplom-Pädagogen/-in mit der während des Studiums zu treffenden Studiengangsschwerpunktbildung hin auf beruflich-betriebliche Felder das in jedem Fall gleiche Studienangebot zu machen sein soll; dies widerspräche der Vielfalt der von uns herausgearbeiteten Handlungsbedingungen. Vorstellbar ist hingegen ein - vorzugsweise während des Hauptstudiums zu realisierender - gemeinsamer Anteil an Betriebswirtschaftslehre, Arbeitsrecht und Berufskunde, der je nach favorisiertem Handlungssektor des/der Studierenden um entsprechende Vertie-

fungsschwerpunkte zu ergänzen wäre. In jedem Fall zu vermeiden ist die nahezu grenzenlos erscheinende Kontingenzerfahrung des Studiums (vgl. v.a. Franz und Otto), die nahezu unausweichlich professionalitätsfeindliche Effekte zeigen muß.

- Studien- und Prüfungsbedingungen der von uns Befragten stellen sich - retrospektiv - als hochgradig kontingent dar (sie erreichen ihren Unverbindlichkeitsgipfel da, wo, wie in den Fällen Otto, Franz und Peter, Prüfungsforderungen zur Farce werden). Für uns ergibt sich eine im Rahmen von Professionalitätsgenese unverzichtbare Forderung im Kontext der gerade thematisierten Spezifikation von Inhalten in derjenigen nach verbindlichen, leistungsfordernden Prüfungspraxen, die sich in Anlehnung an die seitens der Rahmenordnung von 1989 eingeforderten Ansprüche weniger in der Reproduktion theoretisierten Wissenschaftswissens, sondern vielmehr in der praxisnahen Prüfungsgestaltung äußern müßte: Studierende, „die gefordert werden, entwickeln ein ausgeprägteres Selbstbewußtsein, fühlen sich zufriedener und setzen Prioritäten für das Studium, da es für sie dann einen wichtigen Resonanzboden persönlicher Entwicklung darstellt“ (HOMFELDT 1995, S. 182). Das Diplom-Studium ließe sich unter solchen Bedingungen durchaus auch denken als leistungsbezogene Selektionsinstanz, die über einen verbindlichen Kanon an praxisrelevanten Inhalten die in unserer Untersuchung nachgewiesene Diffusion von Studienstrukturen, Kompetenzerwerbsverläufen und Selbstverständnissen abbauen könnte; hiermit wäre - über das qualifikatorische Moment vermittelt - ein weiterer wichtiger Aspekt verbunden:
- Diplom-Pädagogen/-innen sähen sich auf der Grundlage eines gemeinsamen, qualifikationsbezogenen vermittelten Gruppenmerkmals - auch und gerade angesichts später differierender Handlungspraxen in unterschiedlichen Berufsfeldern - als Träger/-innen eines gemeinsamen Kompetenzprofils, welches sich im Sinne seiner arbeitsmarktstrategischen Verwertbarkeit status- und einkommenpolitisch verwerten lassen könnte. Für heutige Arbeitsmarktakteure muß der Titel 'Diplom-Pädagoge/-in' nicht zuletzt deshalb diffus und kaum klassifizierbar sein (und damit kaum interessenpolitisch nutzbar seitens des/der Zertifikatinhabers/-in), weil die ihm immanente Signalwirkung bezüglich attestierter Leistungsfähigkeiten seines Trägers/seiner Trägerin schlichtweg nicht existiert (und angesichts der hochschulisch variierenden Qualifizierungspraxis nicht existieren kann).

Unsere bis hierher getroffenen Betrachtungen verstehen wir als klare Bestätigung einer grundsätzlichen Bedarfsbegründung für einen grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengang als Vorbereitung auf Berufsrollen in Feldern des beruflich-betrieblichen Bildungswesens. Mit dieser Schlußbemerkung folgen wir nicht einer 'pro domo-Logik' als Erziehungswissenschaftler, sondern sehen in unseren Forschungsergebnissen vielmehr eine Bestätigung für die seitens berufsqualifizierender Unternehmen - explizit oder latent - ange-

meldeten Bedarfe an expertenschaftlicher Problemlösungskompetenz. Wir hatten darzustellen versucht, daß dieser Bedarf sich angesichts der Verschiedenartigkeit der Handlungsfelder unserer Akteure nur bedingt in Form eines berufsbildähnlichen Modells abbilden lassen kann, in jedem Fall aber dazu führen sollte, Strukturen des potentiellen Handlungsfeldes bereits in den Qualifizierungsgang (Studium) aufzunehmen. Wenn pädagogische Leistungsangebote als solche professionell zum Tragen kommen sollen, benötigen sie zu ihrer Vermittlung sprich: Anschlußfähigkeit auch fremd(wissenschaftlich)e Kompetenzbestände, um die Grundlage einer individuell-personalisierten Professionalität bilden zu können - diese gilt es pädagogisch-wertmusterbegründet in einen schlüssigen Qualifizierungsgang zu integrieren.

1 Literaturverzeichnis

1.1 Im Forschungsbericht zitierte Literatur

- ALHEIT, P.: „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: KRÜGER, H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 276-307.
- ALTRICHTER, H.: Berufstätigkeit und Beschäftigungssituation von Pädagogen. Eine exemplarische Analyse eines akademischen Berufsfeldes. Nürnberg 1979.
- ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt/M.-Bern-New York 1983.
- ARNOLD, R./HÜLSHOFF, T.: Der Diplompädagoge mit dem Schwerpunkt Berufs- und Betriebspädagogik. Ausbildungs- und Berufssituation sowie curriculare Hypothesen für eine Neubegründung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 77(1981)4, S. 276-284.
- ARNOLD, R./HUGE, W.: Berufsrollen und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 19(1990)4, S. 10-14.
- BADER, R.: Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt. In: BADER, R. u.a. (Hrsg.): Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes. Studienwahl, Studium und Berufseinmündung zwischen Wunschtraum und Realitätssinn. Frankfurt/M.-New York 1987, S. 9-46.
- BAETHGE, M./HANTSCHE, B./PELULL, W./VOSKAMP, U.: Jugend: Arbeit und Identität. Opladen 1988.
- BAETHGE, M./OBERBECK, H.: Zukunft der Angestellten - Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/M.-New York 1986.
- BAHNMÜLLER, R./RAUSCHENBACH, T./TREDE, W./BENDELE, U.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel. Weinheim-München 1988.
- BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79-128.
- BECKER, H.S./GEER, B.: Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In: HOPF, C./WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 139-166.
- BLANKERTZ, H.: Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- BOGUMIL, J./IMMERFALL, S.: Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses. Frankfurt/M. 1985.
- BOLLERMANN, G.: Inhaltliche Gesichtspunkte für professionelle Handlungskompetenz. In: Keil, S./Nieke, W./Bollermann, G.: Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen: ein Zwischenbericht aus der Arbeit der Studienreformkommission II, Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Hrsg. im Auftrag der Studienreformkommission. Neuwied/Darmstadt 1981, S. 45-69.
- BONZ, B.: Bildungsbedarf für betriebliches Bildungspersonal. Villingen-Schwenningen 1990.
- BOURDIEU, P.: Die biographische Illusion. In: Bios 3(1990)1, S. 75-81.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. 2. Auflage, Weinheim u.a. 1972.
- BUCK, B./WEILNBÖCK-BUCK, I.: Berufsbildung im Zeichen eines Paradigmenwechsels: Zur Forschungskonzeption des Projekts. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Zur Ausbildung von Industriekaufleuten: Bedingungen und Möglichkeiten von Erfahrungslernen und Praxisverständnis. Berlin/Bonn 1993, S. 237-316.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER DIPLOM-PÄDAGOGEN (Hrsg.): Die Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Eine Dokumentation der Studiengangprofile bundesdeutscher Hochschulen. Essen 1988.

- BUSCH, D.W./HOMMERICH, C.: Diplompädagogen im Beruf. In: SCHÖNWÄLDER, H.-G. (Hrsg.): Diplompädagogen. Die Zukunft eines neuen akademischen Berufs. Dokumentation des Workshops 'Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft' der Universität Bremen vom 09.10.-10.10.1980. Erschienen als: Tagungsbericht Nr. 5 der Universität Bremen. Bremen 1981.
- CARR-SAUNDERS, A.M.: The Professions. Their Organization and Place in Society. Oxford 1928.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG), Senatskommission für Berufsbildungsforschung: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim 1990.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Stellungnahme zur Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft (vom Vorstand der DGfE verabschiedet in den Sitzungen am 13.1. und 7.3.1978). Weinheim 1978.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Handbuch Erziehungswissenschaft 1994/95. Verzeichnis der Institutionen und des Personals erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre. Weinheim 1994.
- DEUTSCHER WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil 1: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen 1960.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.O.: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns - Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 291-320.
- DOBISCHAT, R./LIPSMEIER, A.: Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz. In: MittAB 24(1991)2, S. 344-350.
- ETZIONI, A.: The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers. New York 1969.
- FEYERABEND, P.: Der wissenschaftliche Realismus und die Autorität der Wissenschaften. Braunschweig 1978.
- FLITNER, W.: Entschließung der Hochschullehrer für Pädagogik. In: Bildung und Erziehung (BuE) 6(1953), S. 252.
- FREIDSON, E.: Der Ärztestand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart 1979.
- FRIEBEL, H.: Individuelle und institutionelle Akteure der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 89(1993)5, S. 471-484.
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Auflage, Opladen 1990.
- FURCK, C.: Begründung zur „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“. Berlin 1968 (hektogr.).
- GEISSLER, K.A.: Schlüsselqualifikation. Die Mär vom goldenen Schlüssel. Ein Begriff, der Karriere macht. In: Lernfeld Betrieb 1989, S. 3.
- GIESEKE-SCHMELZLE, W.: Die Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. In: Bildung und Erziehung (BuE) 37(1984)4, S. 365-381.
- GIRTNER, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien-Köln-Graz 1984.
- GOODE, W.J.: Encroachment, Charlatanism and the Emergent Profession: Psychology, Medicine and Sociology. In: American Sociological Review 25(1960), S. 902-914.
- GRÜNER, G.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Die berufsbildende Schule (DbbSch) 6(1986), S. 353-356.
- HARNEY, K.: Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt/M.-Bern-New York- Paris 1990.
- HARTMANN, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, T./Sprondel, W. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 36-52.
- HOFFMANN-RIEM, C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32(1980), S. 339-372.

- HOMFELDT, H.G./SCHULZE, J.: Qualität der Lehre und des Studiums in der Diskussion - Der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang auf dem Prüfstand. Eine einführende Problemskizze. In: HOMFELDT, H.G./SCHULZE, J./SCHENK, M. (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim 1995, S. 8-33.
- HOPF, C.: Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen. In: Zeitschrift für Soziologie 11(1982)3, S. 307-329.
- HURRELMANN, K.: Erfassung von Alltagstheorien bei Lehrern und Schülern. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980, S. 45-60.
- ILLICH, I.: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg 1979.
- JÜTTEMANN, G.: Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie 29(1981)2, S. 101-118.
- KAASE, M./KÜCHLER, M. (Hrsg.): Herausforderung der empirischen Sozialforschung. Beiträge aus Anlaß des zehnjährigen Bestehens des Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen. Mannheim 1985.
- KECKEISEN, W.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: LENZEN, D./SCHRÜNDER, A. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 117-138.
- KELL, A.: Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, G. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.1. Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1995, S. 289-320.
- KONEGEN, N./SONDERGELD, K.: Wissenschaftstheorie für Sozialwissenschaftler. Opladen 1985.
- KONFERENZ DER WESTDEUTSCHEN UNIVERSITÄTSPÄDAGOGEN: Antrag auf Einleitung des Verfahrens zur Erstellung einer Rahmenordnung für eine Diplomprüfung im Fach 'Pädagogik'. Unveröff. Manusk., Würzburg 1966.
- KORING, B.: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 2. Auflage, Weinheim 1993.
- LISOP, I.: Bildungspolitik - Beratung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 19(1990)6, S. 21-25.
- LÖWISCH, D.J.: Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Darmstadt 1995.
- LÜDERS, C./REICHERTZ, J.: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum - Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 12(1986), S. 90-102.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage, Frankfurt/M. 1993.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1988.
- MANSTETTEN, R.: Zur Theorie und Praxis der Kommunikation und Interaktion im wirtschaftsberuflichen Unterricht - eine fachdidaktische Analyse. Habilitationsschrift. Köln 1982.

- MATTHIES, H./MÜCKENBERGER, U./OFFE, C./PETER, E./RAASCH, S.: Arbeit 2000. Anforderungen an eine Neugestaltung der Arbeitswelt. Reinbek 1994.
- MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2. Auflage, Weinheim 1993.
- MOK, A.L.: Alte und neue Professionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21(1969), S. 770-781.
- MÜLLER, S.F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progreß der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 25(1979)6, S. 853-881.
- OEVERMANN, U.: Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Typoskript. Frankfurt/M. 1978.
- POSTH, M.: Warum sich die betriebliche Bildung ändert. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 13-18.
- REINISCH, H.: Diplompädagoge mit dem Schwerpunkt Berufs- und Betriebspädagogik, Diplom-Berufspädagoge oder Diplom-Ökonom Schwerpunkt Personal- und betriebliches Ausbildungswesen? In: Universität Oldenburg (Hrsg.): Wirtschaftswissenschaftliche Diskussionsbeiträge, Nr. 34/82. Oldenburg 1982.
- RESCHENBERG, I.: Erwachsenenbildner zwischen wissenschaftlich-professionellem Selbstverständnis und institutionellen Anpassungsanforderungen. Empirisch - analytisch begründete Überlegungen zur Konzeptionierung erwachsenenpädagogischer Studiengänge. München-Wien 1992.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55(1963), S. 109-119.
- SCHALLER, K.: Die wissenschaftliche Lehrerbildung - eine Gefährdung von Erziehung und Unterricht? In: Bildung und Erziehung (BuE) 37(1984)4, S. 383-407.
- SCHNEIDER, P.: Selbstqualifizierung und Selbstorganisation: Zwei Leitideen einer neuen Berufsbildung. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 45-71.
- SCHÜTZ, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag 1971.
- SCHÜTZE, F.: Was ist „kommunikative Sozialforschung“? In: GÄRTNER, A./HERING, S. (Hrsg.): Modellversuch „Soziale Studiengänge“ an der GHK Kassel, Materialien 12: Regionale Sozialforschung. Kassel 1978, S. 117-131.
- SCHÜTZE, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: KOHLI, M./ROBERT, G.: Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117.
- SCHULZE, T.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge-Fortschritte-Ausblicke. In: KRÜGER, H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 10-31.
- SCHULZE-KRÜDENER, J.: Berufsverband und Professionalisierung. Eine Rekonstruktion der berufspolitischen Interessenvertretung von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. Weinheim 1996.
- SEYD, W.: Qualifikationsanforderungen und Qualifikationsvoraussetzungen der Berufsanfänger - gegenläufige Tendenzen? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5/1984, S. 131-139.
- SPÖHRING, W.: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1989.
- STICHWEH, R.: Professionen und Disziplinen - Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: HARNEY, K./JÜTING, D.H.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien - Materialien - Forschungsstrategien. Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris 1987, S. 210-275.

- STRATMANN, K.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: GROOTHOFF, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik, Teil 2. Königstein/Ts. 1979, S. 285-337.
- STRATMANN, K./RÖHRS, H.J.: Studienplan und Prüfungsordnung für den Studienschwerpunkt „Betriebliches Ausbildungswesen“ im Rahmen des Diplomstudiums der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 17(1971)6, S. 823-834.
- TERHART, E.: Intuition - Interpretation - Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 27(1981)5, S. 769-793.
- WALDENFELS, B.: Im Labyrinth des Alltags. In: WALDENFELS, B./BROEKMANN, J.M./PAZANIN, A. (Hrsg.): Phänomenologie und Marxismus, Band 3. Frankfurt/M. 1978, S. 18-44.
- WEILNBÖCK-BUCK, I.: Zukunftsorientierte Anforderungen an eine arbeitspädagogische Weiterbildung von Ausbilder/innen in der Industrie. Theoriebildung und Konzeptionen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 20(1991)1, S. 20-26.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ/STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Beschluß der Westdeutschen Rektorenkonferenz vom 04.Juli 1988 und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 25./26. Januar 1989.
- WILENSKY, H.L.: Jeder Beruf eine Profession? In: LUCKMANN, T./SPRONDEL, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 198-215.
- WINDOLF, P.: Formale Bildungsabschlüsse als Selektionskriterium am Arbeitsmarkt. Eine vergleichende Analyse zwischen Frankreich, der Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 36(1984), S. 75-106.
- WITZEL, A.: Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim-Basel 1985, S. 227-255.
- WOMACK, J.P./JONES, D.T./ROOS, D.: The Machine That Changed the World. Titel der deutschen Ausgabe: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Frankfurt/M.-New York 1990.
- WURDACK, E./RIGOL, H.: Modellentwurf für das Studium Diplompädagoge „Betriebliches Ausbildungswesen“. In: Pädagogische Rundschau 27(1973)10, S. 701-731.
- ZABECK, J.: Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. In: BRAND, W./BRINKMANN, D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie und Praxis beruflicher Bildungsprozesse. Festschrift für L. Kiehn. Hamburg 1978, S. 291-332.

1.2 Recherchierte Literatur

- ABRAHAM, K.: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg i.B. 1957.
- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980.
- AHLEMEYER, H.W.: Soziale Bewegungen als Kommunikationssystem. Einheit, Umweltverhältnis und Funktion eines sozialen Phänomens. Opladen 1995.
- ALHEIM, K.: Neue Technik und Kulturarbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- ALISCH, L.-M.: Einleitung: Professionalisierung und Professionswissen. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 9-76.
- ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K.: Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990.

- ANWEILER, O./FUCHS, H.J./DORNER, M./PETERMANN, E.: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Opladen 1992.
- ARNOLD, R.: Beruf, Betrieb, Betriebliche Bildungsarbeit. Einführung in die Betriebspädagogik. Frankfurt/M. 1982.
- ARNOLD, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.
- ARNOLD, R.: Der Berufspädagoge als Bildungshelfer und Qualifikator. Aspekte einer subjektorientierten Berufsbildung der Berufsbildner. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 82(1986)1, S. 44-59.
- ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildner - eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 18(1989)3, S. 22-26.
- ARNOLD, R.: Betriebspädagogik. Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung. Hrsg. von Münch, J. Berlin 1990.
- ARNOLD, R./HÜLSHOFF, T.: Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg 1981.
- ARNOLD, R./KRÄMER-STÜRZL, A.: Erfolgskontrolle - Thema professioneller Weiterbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 89(1993)4, S. 406-420.
- ARNOLD, R./MÜLLER, H.J.: Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung - 10 Annäherungsversuche. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 41(1993)4, S. 323-333.
- BAACKE, D.: „Handlungskompetenz“ kritisch betrachtet. In: Keil, S./Nieke, W./Bollermann, G.: Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen: ein Zwischenbericht aus der Arbeit der Studienreformkommission II, Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Hrsg. im Auftrag der Studienreformkommission. Neuwied-Darmstadt 1981, S. 71-86.
- BADER, R.: Verbindung von Aus- und Weiterbildung - Aspekte für Modellversuche in der beruflichen Bildung. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTERLEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin 1992, S. 235-254.
- BAETHGE, M.: Vorwort (o. T.). In: Schlösser, M./Drewes, C./Osthues, E.-W.: Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit. Frankfurt/M.-New York 1989, S. 7-9.
- BÄHR, W./HOLZ, H.: Ein praxisbewährter Weg zur Gestaltung eines arbeitsplatzorientierten Weiterbildungskonzepts. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 27-38.
- BALS, T.: Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit. Köln 1990.
- BAUMGARDT, J.: Entwicklung und Stand der Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik III: Entwicklung und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1976, S. 7-37.
- BAYERTZ, K. (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte und wissenschaftliche Revolution. Köln 1981.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Hamburg 1980.
- BECKER, M.: Zum Verhältnis von Organisationsentwicklung und betrieblicher Bildung. In: Dybowski, G. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung: Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 212-229.

- BINKELMANN, P.: Lernen in der Arbeit - Lernförderliche Arbeitssysteme. Auch eine Perspektive im Programm "Arbeit und Technik". In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 242-248.
- BITTMANN, A./ERHARD, H./FISCHER, H.P./NOVAK, H.: Lerninseln in der Produktion als Prototypen und Experimentierfeld neuer Formen des Lernens und Arbeitens. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 39-64.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.
- BLANKERTZ, H.: Deutsche Bildungstheorie und vorindustrielles Berufsverständnis. In: STRATMANN, K./BARTEL, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 2-23.
- BLANKERTZ, H.: Berufliche Bildung. In: ROMBACH, H.: Wörterbuch der Pädagogik. Freiburg i.B. 1977.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erwachsenenbildung am Ausgang der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 24(1978)2.
- BLÄTTNER, F./MÜNCH, J.: Pädagogik der Berufsschule. Heidelberg 1965.
- BOJANOWSKI, A./BRATER, M./DEDERING, H.: Qualifizierung als Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt/M. 1991.
- BOTKIN, J.W.U.: Das menschliche Dilemma. Wien 1979.
- BRATER, M.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die Auswirkungen veränderter Rahmenbedingungen auf soziale Stellung, Funktion und Qualifizierungskonzepte für das Ausbildungspersonal in der Industrie. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTER-LEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin 1992, S. 210-227.
- BRATER, M./HERZ, G.: Weiterbildungsbedarf nebenberuflicher Ausbilderinnen und Ausbilder in der Industrie. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 189-230.
- BRECHMACHER, R.: Kontinuität und Wandel berufspädagogischer Profile der Absolventen von Gewerbelehrerstudiengängen im historischen Kontext. In: BANNWITZ, A./SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Esslingen 1992, S. 208-218.
- BRUNKHORST, H.: Systemtheorie. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden, Band 1. Stuttgart 1983, S. 193-213.
- BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R.: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1, A-D. Stuttgart 1972.
- BUCHER, R./STRAUSS, A.: Wandlungsprozesse in Professionen. In: LUCKMANN, T./SPRONDEL, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 182-197.
- BUCK, B.: Förderung praxisorientierter Handlungsfähigkeit. Medien für das Handwerk und den kaufmännischen Bereich der Industrie. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 249-272.
- BÜCHELE, U./KERBL, H.: Betriebliche Weiterbildung als Prozeß - Probleme, Erfahrungen und Perspektiven einer Weiterbildung nebenberuflicher Ausbilder. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rah-

- menbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 265-274.
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde 1993. Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin und Magister der Erziehungswissenschaft (Verfasser: Martin, L.). Nürnberg 1993.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern. Ein Modellversuch zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse. Berlin 1979.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Ausbildung von Industriekaufleuten in der Bundesrepublik Deutschland. Erfahrungen und Materialien. Berlin-Bonn 1991.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder. Empfehlung des Hauptausschusses. Berlin-Bonn 1993.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bonn 1990.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Berufsbildungsbericht 1994. Bonn 1994.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: Berufsbildungsbericht 1995. Bonn 1995.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: Berufsbildungsbericht 1996. Bonn 1996.
- BUNK, G./ZEDLER, R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. In: INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Heft 114. Köln 1986.
- BUSCH, D.W./HOMMERICH, C.: Diplompädagogen in der Weiterbildung - Empirische Befunde einer bundesweiten Untersuchung zur Berufssituation von Diplompädagogen. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE), Sektion Erwachsenenbildung/Mader, W. (Hrsg.): Forschungen zur Erwachsenenbildung. Tagungsberichte der Universität Bremen Nr.1. Bremen 1980.
- BUSCH, D.W./HOMMERICH, C./SCHÖNWÄLDER, H.-G.: Untersuchungen zur Situation des Diplom-Pädagogen - Muster ohne Wert? In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 22(1976)4, S. 572-591.
- BUSCHMEYER, H./KNIERIM, A.H.: Diplom-Pädagogen in der beruflichen Praxis. Frankfurt/M. 1984.
- COMPTER, W.: Betriebliches Bildungswesen als akademische Disziplin. In: Personal-Mensch und Arbeit 41(1989)8, S. 324-331.
- CZYCHOLL, R./GEISSLER, K.A.: Aspekte der didaktischen Planung. In: BAUMGARDT, J. u.a.: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare III und IV. München 1974.
- DAHEIM, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln 1967.
- DAHEIM, H.: Professionalisierung. Begriffe und einige latente Makrofunktionen. In: ALBRECHT, G./DAHEIM, H./SACK, F. (Hrsg.): Soziologie. Sprache, Bezug zu anderen Wissenschaften. Opladen 1973, S. 232-244.
- DAUBER, H.: Innovation und Professionalisierung. In: CHARLTON, M./DAUBER, H./PREUSS, O./SCHEILKE, C.T. (Hrsg.): Innovation im Schulalltag. Reinbek 1975, S. 256-295.
- DAUENHAUER, E./KLUGE, N.: Nachwort. In: Dsbn. (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Theorie- und Praxisprobleme. Bad Heilbrunn, Obb. 1977, S. 202-212.

- DEHNBOSTEL, P.: Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 9-24.
- DEHNBOSTEL, P./WALTER-LEZIUS, H.-J.: Didaktische Ansätze zur Untersuchung des Modellversuchsbereichs „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTER-LEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin 1992, S. 175-192.
- DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./WALTER-LEZIUS, H.-J.: Technologie- und Qualifikationsannahmen im Modellversuchsbereich „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTER-LEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin 1992, S. 11-32.
- DERRIKS, F.: Fertigungsnahe Lern- und Arbeitsinseln - Ein Konzept arbeitsplatzgebundenen Lernens. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 83-94.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim 1968.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Erziehungswissenschaftliches Studium im Rahmen der Lehrerbildung. Weinheim 1982.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE), SEKTION BERUFS-UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK: Protokoll der Sitzung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Anlage 2. Frankfurt/M. 11.11.1977; zit. nach Arnold/Hülshoff 1981.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE), KOMMISSION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK: Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 19(1990)6, S. 39.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Gesamtausgabe der Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses, 1953-1965. Stuttgart 1966.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Stuttgart 1969.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1972.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112). Bonn 1969.
- DEWE, B.: Wissenssoziologische Betrachtungen zur Relevanz sozialer Deutungsmuster für eine erwachsenengerechte Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: REBEL, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim und Basel 1989, S. 109-130.
- DEWE, B.: Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen 1991.
- DEWE, B./FRANK, G./HUGE, W.: Theorien der Erwachsenenbildung. München 1989.
- DEWE, B./RADTKE, F.O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), Beiheft 27 (1991), S. 143-162.

- DIEDERICH, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 51-86.
- DOBISCHAT, R./NEUMANN, G.: Qualifizierungsoffensive in wessen Interesse? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 16(1987)1, S. 6-13.
- DÖRING, K.W.: Lehren in der Erwachsenenbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim 1983.
- DÖRING, K.W.: System Weiterbildung. Zur Professionalisierung des quartären Bildungssektors. Weinheim 1987.
- DÖRING, K.W.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden (Neuausgabe von: Lehren in der Erwachsenenbildung). Weinheim 1988.
- DÖRING, P.A.: Berufliche Bildungsarbeit als Bezugsrahmen (Professionalisierung). In: Rationalisierung 28(1977)2.
- DOHMEN, G.: Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Bildungsbegriffs. In: Universität Bremen (Hrsg.): Tagungsberichte Nr.13. Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen 1985, S. 6-35.
- DRÄGER, H.: Die notwendige Bescheidenheit des Wissenschaftlers und die Notwendigkeit der Phantasie des Praktikers. In: HOMFELDT, H.G. (Hrsg.): Ansichten zu Gegenstand und Profession der Pädagogik. Berichte und Studien aus der pädagogischen Abteilung der Universität Trier, Nr. 27. Trier 1992, S. 1-14.
- DÜRR, W.: Unternehmenskultur - Restvariable oder Wahrnehmung eines Unternehmensganzen? Berlin 1988.
- DYBOWSKI, G.: Betriebliche Innovationen und Strategien der Qualifizierung. In: DYBOWSKI, G. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung: Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 163-170.
- ELIAS, R.: Ausbildung der Ausbilder - Probleme und Lösungsvorschläge. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Materialien zur Berufsbildung, Heft 5: Berufliche Grundbildung, Ausbildung der Ausbilder. Braunschweig 1975, S. 29-40.
- FAIX, W.U.: Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der Deutschen Wirtschaft Nr. 143. Köln 1989.
- FALK, R.: Einsatz von professionalisiertem Personal in alternativen Tätigkeitsfeldern am Beispiel eines Pilotprogramms in der Wirtschaft. In: Bildung und Erziehung (BuE) 37(1984)4, S. 445-455.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1963.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt/M. 1980.
- FREDE, W./HOPPE, M./SCHULZ, H.D.: Modellversuch: Handlungsorientierte Ausbildungsangebote für rechnergestützte Facharbeit in der betrieblichen Berufsausbildung für Metall- und Elektroberufe. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 117-128.
- FREIDSON, E.: Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge. Chicago 1986.
- FREIMUTH, J.: Wo steht die Betriebspädagogik? Zum Stand der Professionalisierung und Akademisierung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 83(1987)3, S. 204-213.
- FÜRSTENBERG, F.: Betriebssoziologie. In: BERNSDORF, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Bd. 1. Frankfurt/M. 1979, S. 107-111.
- FÜRSTENBERG, F.: Ganzheitliches Denken, ganzheitliches Handeln. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P.: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 245-251.
- GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983.
- GAYK, O.: Qualifizierung betrieblicher Ausbilder/-innen im Zusammenhang mit der Umgestaltung des Ausbildungswesens. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I.

- (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 275-282.
- GEISSLER, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1994.
- GEISSLER, K.A./PETSCH, H.J./SCHNEIDER-GRUBE, S. (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive. Tutzingener Studententexte und Dokumente zur politischen Bildung. Tutzingen 1987.
- GEISSLER, K.A./WITTEWERT, W.: Der Beitrag der Berufsbildungsforschung zur Qualifizierung des Personals in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Schwerpunkte und Defizite. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 19(1990)6, S. 10-14.
- GERDS, P.: Zum Verhältnis Arbeit, Technik und Bildung in gestaltungsorientierter Perspektive. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTER-LEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin 1992, S. 33-46.
- GERHARD, R.: Professionalisierung in der Weiterbildung - Berufsentwicklungsstrategie oder theoretischer Ansatz zur Erklärung der Entwicklung akademischer Berufe? In: Universität Bremen (Hrsg.): Tagungsberichte Nr.13. Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen 1985, S. 209-228.
- GERL, H.: Erwachsenenbildung als Profession. Begriffsklärungen und Thesen. In: Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung (AUE) e.V. (Hrsg.): AUE-Informationen, Sonderheft 17. Hannover 1976, S. 26-31.
- GIERSE-WESTERMEIER, M.: Erwachsenenpädagogische Qualifikation in Handlungsfeldern außerhalb des öffentlichen Bildungswesens und der institutionalisierten Weiterbildung. In: Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Materialband 3: Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) 90.3. Nürnberg 1985, S. 289-298.
- GIESECKE, H.: Was ist des Pädagogen Profession? Ein Versuch über pädagogisches Handeln. In: Neue Sammlung 26(1986), S. 205-215.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim-München 1987.
- GIESECKE, W.: Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Giesecke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 11-27.
- GÖRG, C.: Soziale Bewegungen und gesellschaftliche Lernprozesse. In: GRUBAUER, F./RITSERT, J./SCHERR, A./VOGEL, M.: Subjektivität - Bildung - Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992, S. 134-152.
- GÖRS, D.: „Im Mittelpunkt der Mensch“ oder „Weiterbildung als Schlüssel zum Unternehmenserfolg“. In: SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1983, S. 125-139.
- GOODE, W.J.: Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: LUCKMANN, T./SPRONDEL, W. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 157-167.
- GROTTKER, D.: Materiale und formale Bildung - ein vergessenes Paradigma der Schlüsselqualifikationsdebatte? In: BANNWITZ, A./SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Esslingen 1992, S. 41-57.
- GRÜNER, G.: Die Assistentenberufe ... In: Die berufsbildende Schule (DbbSch) 12(1983), S. 703-706.
- GRÜNER, H.: Die Hochschule als Ort beruflicher Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 19(1990)4, S. 34.
- HALLER, H.-D. u.a. (Hrsg.): Lehrjahre der Bildungsreform. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1976.

- HARKE, D./VOLK VON BIALY, H.: „Lernberatung“ - Ein Fortbildungskonzept für das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 20(1991)3, S. 23-28.
- HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B. (Hrsg.): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien - Materialien - Forschungsstrategien*. Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris 1987.
- HARNEY, K./KRIEG, B./GAHLMANN, J.: Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. Überlegungen zur Professionsstruktur der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 33(1983), S. 303-312.
- HARNEY, K./NITTEL, D.: „Also das ... das hat mir Hegel aber nicht gesagt, daß ich das machen soll ..“ - Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: KRÜGER, H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1995, S. 332-357.
- HARNEY, K./TENORTH, H.-E.: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914. In: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)* 32(1986)1, S. 91-113.
- HARTMANN, H./HARTMANN, M.: Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34(1982)2, S. 193-233.
- HEID, H.: Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In: LENZEN, D./SCHRÜNDER, A. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 177-190.
- HEILAND, A.: Die Verfügbarmachung pädagogischen Expertenwissens durch intelligente computergestützte Systeme. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig 1990, S. 343-358.
- HEINZE, T.U.: *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München 1975.
- HERMANN, H.: Interview, narratives. In: HAFT, H./KORDES, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart 1984, S. 421-426.
- HERZ, G.: Der Markt, die Arbeit, die Technik, die Organisation, die Qualifikation - Konsequenzen aus der Veränderung des Marktgeschehens für den Wirkungszusammenhang von Technik, Organisation und Qualifikation. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTER-LEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): *Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse*. Berlin 1992, S. 86-97.
- HERZ, G./BAUER, H./VOSSSEN, K.: Arbeitsprozeß und Lernprozeß. Leitende Gesichtspunkte zu einem Weiterbildungskonzept für nebenberufliche Ausbilder. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 156-175.
- HESSE, H.A.: *Berufe im Wandel*. Stuttgart 1968.
- HIESINGER, K./KUDA, E.: Schlüsselrolle des Ausbildungspersonals bei der Vermittlung beruflicher und sozialer Qualifikationen. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P.: *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung*. Stuttgart-Dresden 1991, S. 73-76.
- HILZENBECHER, M.: Berufliche Weiterbildung im Mikrozensus. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 20(1991)3, S. 28-32.
- HOCH, H.D./SCHLOTTAU, W./SCHMIDTMANN-EHNERT, A./SELKA, R.: Im Osten viel Neues. Erfahrungen aus Multiplikatorenveranstaltungen für das Ausbildungspersonal in den neuen Bundesländern. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 20(1991)3, S. 17-22.
- HÖLTERHOFF, H./BECKER, M.: *Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung*. München 1986.
- HÖRNING, K.H./BÜCKER-GÄRTNER, H.: *Angestellte im Großbetrieb. Loyalität und Kontrolle im organisatorisch-technischen Wandel*. Stuttgart 1982.

- HÖRNING, K.H./KNICKER, T.: Soziologie des Berufs. Hamburg 1981.
- HOFSTETTER, H./LÜNENDONK, T./STREICHER, H.: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse der Personal/SCS-Weiterbildungs-Enquete. In: Personal 37(1985), S. 17-23.
- HOMFELDT, H.G.: Sozialpädagogik als praktische Wissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Ansichten zu Gegenstand und Profession der Pädagogik. Berichte und Studien aus der pädagogischen Abteilung der Universität Trier, Nr. 27. Trier 1992, S. 48-63.
- HOMFELDT, H.G./SCHULZE, J./SCHENK, M. (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim 1995.
- HOMMERICH, C.: Der Diplompädagoge - ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt/M. 1984.
- HOPPE, M./SCHULZ, H.D.: Interpretationsrahmen zur Einschätzung betrieblicher Ausbildungsansätze. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTER-LEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin 1992, S. 193-201.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, C.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 35(1989)6, S. 749-769.
- HRON, A.: Interview, strukturiertes. In: Haft, H./Kordes, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart 1984, S. 426-434.
- HUGE, W.: Weiterbildungsberatung - externes Bildungsmanagement für Klein- und Mittelbetriebe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 20(1991)3, S. 32-36.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Systemische Pädagogik. Band II: Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. 2. Aufl. 1991.
- ILSE, F.: Professionalisierung betrieblicher Weiterbildner: ein Problem interdisziplinärer Qualifikation. In: ILSE, F.: Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Festschrift für Hellmut Lamszus zum 65.Geburtstag. Hamburg 1993, S. 279-298.
- ILSE, F.: Lernmotivation, Lernerwartung und Bildungsbedarf von Ausbilder/Innen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 90(1994)4, S. 376-388.
- JESERICH, W.: Top-Aufgabe. Die Entwicklung von Organisationen und menschlichen Ressourcen. In: Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Band 8. München/Wien 1989.
- JÜTTING, D.: Diplom-Pädagogen in der Erwachsenenbildung. - Bericht über eine Untersuchung zur Studien- und Berufssituation von Absolventen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. Paderborn 1984.
- JÜTTING, D./SCHERER, A.: Der Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation. Eine Bilanz. In: HARNEY, K./JÜTTING, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien - Materialien - Forschungsstrategien. Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris 1987, S. 401-474.
- JUNG, M./ROLF, A.: Zur Kritik betriebswirtschaftlicher Ansätze der betrieblichen Weiterbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 73(1977)10, S. 757-767.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 35(1989)6, S. 789-808.
- KADE, J.: Am Ende Pädagogik oder Pädagogik am Ende? Über Vergangenheit, Zukunft und Grenzen der Erwachsenenbildung. In: HOMFELDT, H.G. (Hrsg.): Ansichten zu Gegenstand und Profession der Pädagogik. Berichte und Studien aus der pädagogischen Abteilung der Universität Trier, Nr. 27. Trier 1992, S. 31-47.
- KADE, J./SEITTER, W.: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: KRÜGER, H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 308-331.
- KAIRAT, H.: 'Professions' oder 'Freie Berufe'? Professionelles Handeln im sozialen Kontext. Berlin 1969.

- KATH, F.M.: Das Entfalten von Grundbefähigungen im Rahmen der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe und die Arbeit der Unterrichtenden. In: BANNWITZ, A./SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Esslingen 1992, S. 153-178.
- KELL, A.: Lernen und Arbeiten: Zu einem berufspädagogischen Thema und seiner Forschungslage. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 19(1990)6, S. 15-20.
- KERSCHENSTEINER, G.: Grundfragen der Schulorganisation. München/Düsseldorf 1954.
- KLEINING, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34(1982), S. 224-253.
- KLINGER, H.: Nutzen mehr und optimieren. In: Q-Magazin 2/1994, S. 20-25.
- KLOAS, P.W./PUHLMANN, A.: Qualifizierung in den ersten Berufsjahren - Zur Bedeutung des Lernfelds „Arbeitsplatz“ für junge Fachkräfte. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 303-318.
- KLOSE, J./KUTSCHA, G./STENDER, J.: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 161. Berlin/Bonn 1993.
- KNOLL, J.H.: Professionalisierung in Lehr-, Erziehungs- und Sozialberufen. In: Bildung und Erziehung (BuE) 37(1984)4, S. 355-364.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982.
- KÖNIG, J.: Brüche erleben lernen. Ansätze einer entwicklungspsychologischen Erwerbsbiographieforschung. Weinheim 1993.
- KÖNIG, R.: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil. 3. Auflage, Stuttgart 1973.
- KOHLI, M.: Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufes. In: Ders. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufes. Darmstadt/Neuwied 1978, S. 9-31.
- KOKEMOHR, R./KOLLER, H.C.: Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: KRÜGER, H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 90-102.
- KORDES, H.: Rekonstruktion, praktische. In: Haft, H./Kordes, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart/Dresden 1995, S. 498-503.
- KORING, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: HARNEY, K./JÜTTING, D.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien - Materialien - Forschungsstrategien. Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris 1987, S. 358-400.
- KORING, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 35(1989)6, S. 771-788.

- KORNWACHS, K./REITH, S./SCHONHARDT, M./WILKE-SCHNAUFER, J.: Dezentrale Ausbildungskonzeption für Klein- und Mittelbetriebe. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 189-203.
- KRIEG, B.: „Eingehüllte Rationalität“ und pädagogische Praxis. Eine Studie zu Gegenstand und Methode erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung. Karlsruhe 1982.
- KROGOLL, T.: Die lehrende und lernende Arbeitsgruppe. Multiplikatoren-schulung für die Gruppenarbeit. In: Q-Magazin 2/1994, S. 30-35.
- KROHN, W.: „Wissen ist Macht“: Zur Soziogenese eines neuzeitlichen wissenschaftlichen „Geltungsanspruchs“. In: BAYERTZ, K. (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte und wissenschaftliche Revolution. Köln 1981, S. 29-57.
- KRÜDENER, B./SCHULZE, J.: ... besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogenInnen. In: Der pädagogische Blick. Weinheim 1993, S. 19-31.
- KRÜGER, H.: Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen. In: LÜDTKE, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Heidelberg 1973, S. 110-130.
- KRÜGER, H.: Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 32-54.
- KUTSCHA, G.: Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Berufspädagogische Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Regionalforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 19(1990)6, S. 3-9.
- KUTSCHA, G.: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen und Konsequenzen für das Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: BONZ, B./SOMMER, K.-H./WEBER, G. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerbildung. Stuttgart 1992, S. 112-132.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ - Thesen zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 88(1992)7.
- KUTSCHA, G.: Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsplanung. Kurseinheit 1: Entwicklungen und Dimensionen der Berufsbildungspolitik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften. Hagen 1994.
- KUTT, K.: Die Bedeutung von Modellversuchen zur Qualifizierung von Ausbildungspersonen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 56: Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern. Berlin 1979, S. 9-22.
- KUTT, K./STIEHL, H.: Ausbildung der Ausbildungsleiter? Überlegungen zu einem Gesamtkonzept. In: ARNOLD, R./HÜLSHOFF, T. (Hrsg.): Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg 1981, S. 193-203.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 2. Auflage, Weinheim 1993.
- LAMSZUS, H.: Professionalisierung von Ausbildern. In: Ders. (Hrsg.): Weiterbildung im Handwerk als Zukunftsaufgabe. Berlin 1990, S. 125-141.
- LAMSZUS, H./ILSE, F.: Empirische Untersuchung zum Bedarf und zum Angebot berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder vor dem Hintergrund zukunftsorientierter Anforderungen. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 31-141.
- LANFER, H.: Die Rolle der Berufsschule in der neuen Berufsbildung. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 173-185.

- LANGE, H.: Überlegungen zum geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff im Hinblick auf Luhmanns Systemtheorie. In: OELKERS, J./TENORTH H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 304-329.
- LANGENBACH, M.L./LÖWISCH, D./SCHERER, A.: Fortbildung zum Weiterbildungslehrer. Praxisanforderungen, Qualifikationsprofil und Lehrgangskonzept. Berlin-Bonn 1990.
- LAUR-ERNST, U.: Handeln als Lernprinzip. In: REETZ, G./REITMANN, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?“ Hamburg 1990, S. 145-152.
- LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Ausbildungswesens. Frankfurt/M. 1971.
- LEMPERT, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M. 1974.
- LENZEN, D.(Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.
- LIPSMEIER, A.: Vom Beruf des Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: STRATMANN, K./BARTEL, W.: Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 242-270.
- LIPSMEIER, A.: Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 88(1992)5, S. 358-378.
- LIPSMEIER, A./NÖLKER, H. (Hrsg.): Berufspädagogen für Schule und alternative Tätigkeitsfelder. Schriften zur Berufspädagogik, Bd. 3. Bad Honnef 1980.
- LIPSMEIER, A.: Didaktik der Berufsausbildung. München 1978.
- LIPSMEIER, A./NÖLKER, H./SCHÖNFELDT, E.: Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft. Stuttgart 1975.
- LITT, T.: Berufsbildung und Allgemeinbildung (urspr. 1947). In: DAUENHAUER, E./KLUGE, N. (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Theorie- und Praxisprobleme. Bad Heilbrunn 1977, S. 7-24.
- LOSER, F.: Alltäglicher Unterricht und die Erforschung des unterrichtlichen Alltags. In: THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein 1980, S. 133-160.
- LUCKMANN, T.: Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In: REBEL, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim und Basel 1989, S. 29-35.
- LUCKMANN, T./SPRONDEL, M.: Berufssoziologie. Köln 1972.
- LÜDTKE, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Beiträge zum Problem der strukturellen Unsicherheit in pädagogischen Berufen. Heidelberg 1973.
- LUHMANN, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: OTTO, H.U./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Erster Halbband. Neuwied/Berlin 1973, S. 21-43.
- LUHMANN, N.: Macht. Stuttgart 1975.
- LUHMANN, N.: Die Voraussetzung der Kausalität. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 41-50.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München 1986, S. 154-182.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 57-75.
- LUHMANN, N.: Ökologische Kommunikation. 3. Auflage, Opladen 1990.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Ausbildung für Professionen - Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung. In: HALLER, H.-D. u.a.: Lehrjahre der Bildungsreform. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1976, S. 247 ff.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982.

- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 11-40.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 224-261.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1986.
- MARKOWITZ, J.: Relevanz im Unterricht - eine Modellskizze. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 87-115.
- MAROTZKI, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 55-89.
- MARSHALL, T.H.: The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy. In: Canadian Journal of Economics and Political Science 5(1939), S. 325-340.
- MARTIN, H./SCHUMANN, H.: Die Globalisierungsfalle. Reinbek 1996.
- MATTHES-NAGEL, U.: Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung. In: HAFT, H./KORDES, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart/Dresden 1995, S. 283-300.
- MENTZEL, W.: Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. 2. Aufl., Freiburg i.B. 1983.
- MEYER-DOHM, P.: Lernen im Unternehmen - Vom Stellenwert betrieblicher Bildungsarbeit. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 195-211.
- MEYER-DOHM, P.: Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen. In: Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 19-31.
- MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart/Dresden 1991.
- MIEBACH, B.: Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Opladen, 1991.
- MÜLLER, M.K.: Berufsfeldforschung: Zur Situation des Diplompädagogen. In: Literatur-Rundschau Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik, Soziale Probleme. Sonderheft Neue Praxis, 1979.
- MÜLLER, S.F./TENORTH, H.-E.: Professionalisierung der Lehrertätigkeit. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 5. Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart-Dresden 1995, S. 153-171.
- MÜLLER, W.R.: Entwicklung und Problemstand der Betriebspädagogik. In: Stratmann, K./Bartel, W.: Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 164-186.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G.U.: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart 1978.
- MÜNCH, J.: Neu begründete Arbeitsgemeinschaft soll Weiterbildungsforschung stärken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 20(1991)3, S. 47.
- NIEKE, W.: Der Diplom-Pädagoge - gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektiven. Weinheim-Basel 1978.

- NIEKE, W.: Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz als Versuch der Bestimmung von Studienzielen. In: KEIL, S./NIEKE, W./BOLLERMANN, G.: Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen: ein Zwischenbericht aus der Arbeit der Studienreformkommission II, Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Hrsg. im Auftrag der Studienreformkommission. Neuwied/Darmstadt 1981, S. 15-44.
- NIETHAMMER, F.J.: Der Streit des Philantropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena 1808.
- NIPKOW, K.E.: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), Beiheft 14 (1977), S. 205-229.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Auflage, Frankfurt/M. 1970 (ursprünglich 1933).
- NOVAK, H.: Systematisierung und Strukturierung von Erfahrungswissen an Gruppenarbeitsplätzen in der Fertigung. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 204-221.
- OEHLKE, P.: Zum Wirkungszusammenhang von Organisationsentwicklung, Technikgestaltung und Qualifizierung. In: DYBOWSKI, G. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung: Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 105-121.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 27(1981), S. 739-767.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 139-194.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 25(1984), Heft 1, S. 19-39.
- OELKERS, J.: System, Subjekt und Erziehung. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 175-201.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim und Basel 1987, S. 13-54.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion als Therapie und Pädagogik mißverstanden oder: das notorische strukturtheoretische Strukturdefizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983, S. 113 ff.
- OLK, T.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Profession. Weinheim-München 1986.
- OSER, F./ZUTAVERN, M./PATRY, J.L.: Professionelle Lehrermoral: Das „Gelebte Wertesystem“ von LehrerInnen und seine Veränderbarkeit. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 227-252.
- OTTO, H.-U./UTERMANN, K.: Professionen und Professionalisierung. In: OTTO, H.-U./UTERMANN, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? 2.Auflage, München 1973, S. 15-29.
- OVER, D.: Das Qualifizierungskonzept für Ausbilder bei der Volkswagen AG. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 143-163.
- PÄTZOLD, G.: Berufliche Lernen unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 78(1982)11, S. 803-811.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 1992.

- PÄTZOLD, G.: Organisationsentwicklung und die Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung. In: DYBOWSKI, G. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung: Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 354-372.
- PARSONS, T.: The Professions and Social Structure. In: Social Forces 17(1939), S. 457-467. Deutsch in: ders. 1968, S. 160-179.
- PARSONS, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. 2. Auflage, Neuwied 1968.
- PARSONS, T.: Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben von Jensen, S. Opladen 1976.
- PASCHEN, H.: Überlegungen zur pädagogischen Kompetenz. In: Bildung und Erziehung (BuE) 48(1995)2, S. 159-170.
- PAWLEK, K.: Lehren und Lernen als Einheit in der kooperativen Selbstqualifikation. Neue Wege in der Berufsausbildung. In: HEIDACK, C.: Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2.Auflage, München 1993, S. 76-99.
- PETERS, J./WATERMAN, R.H.: In Search of Excellence. Lessons from America's Best-Run-Companies (1982). Deutsche Fassung: Landsberg 1986.
- PETERS, S.: Lernen in Gruppen - Möglichkeiten und Grenzen von Kleingruppenmodellen in betrieblichen Organisationsstrukturen. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 346-366.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964.
- PLANUNGSKOMMISSION ERWACHSENENBILDUNG UND WEITERBILDUNG DES KULTUSMINISTERS DES LANDES NRW: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen 1972.
- PORTELE, G.: Krise des Studiums als Krise der Wissenschaften. In: Unter dem Pflaster liegt der Strand. Heft 8, 1981, S. 65-82.
- PREISLER, G.: Zur Struktur des Studienganges und des Vorbereitungsdienstes der Gymnasiallehrer. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit. Ratingen 1965, S. 31-45.
- PREYER, K.: Berufs- und Betriebspädagogik. Einführung und Grundlagen. München-Basel 1978.
- PROBST, G.J.B.: Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin und Hamburg 1987.
- PULLIG, K.-K.: Organisations- und Personalentwicklung in der Berufsbildung. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P.: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 33-43.
- RAUNER, F.: Zur Konstitution einer neuen Bildungsidee: 'Befähigung zur Technikgestaltung'. In: DRECHSEL, R. u.a. (Hrsg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen 1987, S. 226-298.
- RAUNER, F.: Wandel von Arbeit, Technik und Bildung: Der Beitrag der Universität zur Ausbildung von Berufspädagogen. In: BANNWITZ, A./SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Esslingen 1992, S. 14-40.
- RAUNER, F.: Zum Zusammenhang von Arbeit, Technik und Bildung: Innovation durch Bildung. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTER-LEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin 1992, S. 119-137.
- RAUNER, F.: Qualifizierung von Berufspädagogen für lernende Organisationen. In: DYBOWSKI, G. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung: Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 345-353.
- RAUSCHENBACH, T.: Diplom-Pädagoge - ein Zukunftsberuf in der Risikogesellschaft? In: BAG-Mitteilungen 29/1987, S. 3-13.

- RAUSCHENBACH, T.: Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: KRÜGER, H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim-München 1994, S. 275-294.
- RAUSCHENBACH, T./CHRIST, B.: Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt. In: Der pädagogische Blick 3(1995)3, S. 168-170.
- REBEL, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim-Basel 1989.
- REICHWEIN, R./FRECH, H.W.: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation? In: betrifft: erziehung 12/1971, S. 19-32.
- RETZMANN, T.: Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik. Eine fachdidaktische Analyse von Möglichkeiten zur Förderung der moralischen Urteils- und Handlungskompetenz von Führungskräften. Köln 1994.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit. Ratingen 1965.
- ROTH, H.: Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), Beiheft 9 (1971), S. 17-31.
- SAHLE, R.: Professionalität oder Technokratie? Zur Mikrologie einer Beratungsbeziehung. In: Neue Praxis 15(1985)2/3, S. 151-170.
- SCHACH, B.: Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel des Volksschullehrers. Berlin 1987.
- SCHIELE, H.: Zur Kompetenz des Diplom-Pädagogen in der Erwachsenenbildung. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) e.V. (Hrsg.): AUE-Informationen, Sonderheft 17. Hannover 1976, S. 1-25.
- SCHENDENWEIN, W.: Profession - Professionalisierung - Professionelles Handeln. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 359-381.
- SCHERR, A.: Bildung als Entgegensetzung zu systemischer Autopoiesis und individueller Ohnmacht. In: GRUBAUER, F./RITSERT, J./SCHERR, A./VOGEL, M. (Hrsg.): Subjektivität - Bildung - Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992, S. 90-114.
- SCHICK, M./WITTEWERT, W.: Lehr- und Wanderjahre für Weiterbildner. Ein neues Bildungskonzept für berufliche Bildungsexperten. Stuttgart/Dresden 1992.
- SCHLIEPER, F.: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik. In: STRATMANN, K./BARTEL, W.: Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 63-80.
- SCHLÖSSER, M./DREWES, C./OSTHUES, E.W.: Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbilder-tätigkeit. Frankfurt/M.-New York 1989.
- SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Tagungsberichte Nr.13 der Universität Bremen. Jahrestagung 1984 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Bremen 1985.
- SCHMALT, H.D.: Über das Handeln in Unterrichtssituationen. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 195-223.
- SCHMIDT, A.P.: Chaos erfordert Management der Fraktale. In: Q-Magazin 2/1994, S. 10-18.
- SCHMIDT, H.: „Die Ausbilder müssen es schließlich machen!“ In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 18(1989)1, S. 1.
- SCHMIDT, H.: Internationale Aspekte der beruflichen Bildung. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 227-236.

- SCHMIDT-HACKENBERG, B./HÖPKE, I./LEMKE, I.G./PAMPUS, K./WEISSKER, D.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse aus Modellversuchen. In: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 107. Berlin-Bonn 1989.
- SCHNEIDER, P.: Ganzheitlich Qualifizieren - Ganzheitlich Prüfen. Leistungsentwicklung und Prüfung unter dem Gesichtspunkt der Förderung. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 99-119.
- SCHNEIDER, P.: Berufsbildung als Allgemeinbildung. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 213-226.
- SCHÖNACH, C.: Berufsfelder, Berufschancen und Berufsperspektiven von Diplom-Pädagogen der Studienrichtung Berufspädagogik und Erwachsenenpädagogik. Hrsg.: Hochschule der Bundeswehr München, Fachbereich Pädagogik. München 1978.
- SCHORR, K.E.: Das Verstehensdefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1986, S. 11-39.
- SCHORR, K.E.: Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: HARNEY, K./JÜTTING, D.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien- Materialien-Forschungsstrategien. Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris 1987, S. 276-304.
- SCHÜTZE, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: KRÜGER, H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 116-157.
- SCHULENBERG, W.U.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972.
- SCHWÄNKE, U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim und München 1988.
- SELKA, R.: Organisationsentwicklung und betriebliches Ausbildungspersonal. In: DYBOWSKI, G. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung: Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 387-397.
- SELKA, R.: Ausbilderweiterbildung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Ausbildung von Industriekaufleuten in der Bundesrepublik Deutschland. Erfahrungen und Materialien. Berlin/Bonn 1991, S. 197-203.
- SIEBERT, H.: Bilanz der Ausbildung von Diplompädagogen (Erwachsenenbildung) nach 14 Jahren. In: Bildung und Erziehung (BuE) 37(1984)4, S. 431-444.
- SOMMER, K.H./NICKOLAUS, R.: Anforderungsänderungen und betriebliches Ausbildungspersonal - ausgewählte Ergebnisse des IBW-Projekts „Lernende in der Berufsbildung (LiB)“. In: BANNWITZ, A./SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Esslingen 1992, S. 258-270.
- SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/M. 1963, S. 17-34.
- SPRANGER, E.: Allgemeinbildung und Berufsschule. In: STRATMANN, K./BARTEL, W.: Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 42-80.
- SPURK, J.: Gemeinschaft und Modernisierung. Entwurf einer soziologischen Gedankenführung. Berlin/New York 1990.
- STABENAU, H.J.: Top-Unternehmen. "Offene" Kommunikation als Qualitätsmerkmal? In: Q-Magazin 2/1994, S. 26-28.
- STAUDT, E.: Unternehmensdefizite und Personalentwicklung - Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze. In: BOLTE, K.M. u.a (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Sonderdruck aus 22(1989)3, S. 374-387.

- STEHR, N.: Wissenschaftliches Wissen und soziales Handeln: Überlegungen zum Problem des Wissenschaftstransfers. In: REBEL, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim-Basel 1989, S. 48-71.
- STEINBORN, H.C.: Ausbilder/innen im Spannungsverhältnis zwischen Bildungsziel und Organisation des betrieblichen Ausbildungswesens. Probleme und Lösungsansätze am Beispiel der Berufsausbildung von Industriekaufleuten. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Ausbildung von Industriekaufleuten in der Bundesrepublik Deutschland. Erfahrungen und Materialien. Berlin-Bonn 1991, S. 31-42.
- STEINBORN, H.C.: Aufgabenbereiche und Funktionsmerkmale von Ausbildern. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche, Berlin-Bonn 1992, S. 9-27.
- STEINBORN, H.C.: Berufs- und arbeitspädagogische Handlungsfelder von Ausbildern vor Ort. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche, Berlin-Bonn 1992, S. 231-262.
- STEINBORN, H.C.: Weiterbildung durch Kooperation. Neben- und hauptberufliche Ausbilder in einer gemeinsamen Weiterbildungsmaßnahme. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche, Berlin-Bonn 1992, S. 283-292.
- STICHWEH, R.: Akademische Freiheit, Professionalisierung der Hochschullehre und Politik. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim-Basel 1987, S. 125-145.
- STICHWEH, R.: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 36-48.
- STOOSS, F.: Professionalisierung und Arbeitslosigkeit-zur Bildungsstatistik. In: Bildung und Erziehung (BuE) 37(1984)4, S. 475-486.
- STORZ, P.: Anforderungsänderungen für die Beruflichen Fachrichtungen im Studiengang Berufspädagogik aus der Sicht der Chemietechnik. In: BANNWITZ, A./SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Esslingen 1992, S. 58-78.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18.Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- STRATMANN, K.: Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: BLANKERTZ, H./DERBOLAV, J./KELL, A./KUTSCHA, G. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9.2. Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1995, S. 186-189.
- STRATMANN, K./BARTEL, W.: Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975.
- STRAUSS, A.L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991.
- STURZENHECKER, B.: Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim 1993.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 30(1984)1, S. 48-68.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986.
- TENORTH, H.-E.: Professionalisierung pädagogischer Arbeit. Suchbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K./JÜTTING, D.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien - Materialien - Forschungsstrategien. Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris 1987, S. 536-560.

- TENORTH, H.-E.: Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 35(1989)6, S. 809-824.
- TENORTH, H.-E.: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim-München 1994, S. 17-28.
- TENORTH, H.-E.: Verwissenschaftlichung Pädagogischer Rationalität - Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 271-290.
- TERHART, E.: Verstehen in erzieherischen Prozessen. Pädagogische Traditionen und systemtheoretische Rekonstruktionen. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim-Basel 1987, S. 259-283.
- TERHART, E.: Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 151-170.
- THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein 1980.
- THIERSCH, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: HOMFELDT, H.G. (Hrsg.): Ansichten zu Gegenstand und Profession der Pädagogik. Berichte und Studien aus der pädagogischen Abteilung der Universität Trier, Nr. 27. Trier 1992, S. 64-80.
- THONHAUSER, J.: Der Professionalisierung entgegen? Ergebnisse einer Delphi-Studie über Basisqualifikationen der Erziehungswissenschaft. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 129-149.
- TIETGENS, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: GIESEKE, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988.
- TIETGENS, H.: Wissenschaftsdidaktik für Nichtexperten. In: REBEL, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim und Basel 1989, S. 146-165.
- TILCH, H.: Regulation und Offenheit - Eine Balance zwischen Berufsbildung und betrieblichen Qualifizierungsstrategien im Prozeß der Organisationsentwicklung. In: DYBOWSKI, G. u.a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung: Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen. Bremen 1995, S. 195-211.
- TROPITZSCH, H.: Flexible duale und berufliche Ausbildung - Lehr- und Lernsystem der Zukunft. In: HEIDACK, C.: Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2.Auflage, München 1993, S. 65-75.
- UHLE, R.: Unterricht als komplementäre Interaktion selbstreferentieller Subjekte. Überlegungen zu einem handlungstheoretischen Pädagogikverständnis. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982, S. 116-139.
- VOLPERT, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Auflage, Köln 1983.
- WALDENFELS, B./BROEKMANN, J.M./PAZANIN, A. (Hrsg.): Phänomenologie und Marxismus, Band 3. Frankfurt/M. 1978.
- WEBER, G.: Sozialarbeit zwischen Arbeit und Profession. In: Soziale Welt 1972, S. 432-445.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik. (hrsg. von J. WINKELMANN). München/Hamburg 1969.
- WEBER, M.: Die Objektivität sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. In: Ders.: Soziologie, Universalgeschichtliche Analysen, Politik. Stuttgart 1973, S. 186-262.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 4. Auflage, Tübingen 1973.

- WEBER, W.: Betrieblicher Wandel - Konsequenzen für die Bildungsarbeit. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 237-244.
- WEILNBÖCK-BUCK, I.: Dimensionen des Wandels und konzeptionelle Überlegungen zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche. Berlin-Bonn 1992, S. 145-188.
- WEILNBÖCK-BUCK, I.: Die pädagogische Qualifizierung von Ausbildern. Entwicklungstendenzen im Zeichen eines Paradigmenwechsels. In: STEINBORN, H.-C./WEILNBÖCK-BUCK, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie: Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche, Berlin-Bonn 1992, S. 5-8.
- WEILNBÖCK-BUCK, I.: Von der Ausführung zur Gestaltung: Ausbilderweiterbildung im Zeichen eines Paradigmenwechsels in der Berufsausbildung. In: DEHNBOSTEL, P./HECKER, O./HÖPKE, I./WALTER-LEZIUS, H.-J./WEILNBÖCK-BUCK, I./WOLF, B. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berlin 1992, S. 202-209.
- WEINERT, F.E./SCHRADER, F.W./HELMKE, A.: Unterrichtsexpertise - Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei Paradigmen. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 173-206.
- WEISS, J.: Wissen und Autonomie des Lehrers. Ratingen 1974.
- WEISS, R.: Die 26-Milliarden-Investition - Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der Deutschen Wirtschaft. Köln 1990.
- WEISSKER, D.: Modellversuchsergebnisse zur Methodenpluralität und -kompetenz in der Berufsausbildung. In: MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart-Dresden 1991, S. 83-98.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders. (Hrsg.): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 7-22.
- WEYMANN, A.: Kommunikative Bildungsforschung. In: HAFT, H./KORDES, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart 1984, S. 223-249.
- WILLKE, H.: Zum Problem der Integration komplexer Sozialsysteme: Ein theoretisches Konzept. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 30(1978), S. 228-252.
- WILLKE, H.: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Weinheim-München 1989.
- WILLKE, H.: Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 4. Auflage, Stuttgart-Jena 1993.
- WINDOLF, P.: Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus. Stuttgart 1981.
- WINDOLF, P.: Betriebliche Rekrutierungsstrategien. Eine empirische Typologie. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 16(1983)2, S. 109-121.
- WINDOLF, P./HOHN, H.: Arbeitsmarktchancen in der Krise. Betriebliche Rekrutierung und soziale Schließung - eine empirische Untersuchung. Frankfurt/New York 1984.
- WINKEL, R.: Das Allgemeine in der Schulpädagogik - dargestellt am Lebens-Werk von Johann Amos Comenius. In: HOMFELDT, H.G. (Hrsg.): Ansichten zu Gegenstand und Profession der Pädagogik. Berichte und Studien aus der pädagogischen Abteilung der Universität Trier, Nr. 27. Trier 1992, S. 15-30.
- WITTPOTH, J.: Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn/OBB. 1987.

- ZEDLER, P.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre - Probleme, Strukturen und Perspektiven. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 266-290.
- ZELBER, S.: Unternehmensentwicklung als pädagogischer Prozeß. Ein Problemaufriß zur Klärung von Bildungs- und Sozialisationszusammenhängen im beruflichen Handlungsfeld. Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris 1991.
- ZIEP, K.D.: Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen. Weinheim 1990.
- ZIMMER, G.: Selbstorganisation des Lernens. Kritik der modernen Arbeitserziehung. Frankfurt/M. 1987.
- ZIMMER, G.: Dezentrale Weiterbildung mit multimedialen Lernsystemen in Modellversuchen. In: DEHNBOSTEL, P./HOLZ, H./NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin-Bonn 1992, S. 383-400.
- ZIMMER, H.: Komponenten einer berufspädagogischen Grundbefähigung in der Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufsfelder und Konsequenzen für ihre Herausbildung als Kompetenzen. In: BANNWITZ, A./SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Esslingen 1992, S. 142-152.
- ZYMEK, B.: Der Beitrag Max Webers zu einer Theorie der Bildung und des Bildungswesens. In: Bildung und Erziehung (BuE) 37(1984)4, S. 457-474.

Anhang 1

Fragebogen für Universitäten / Hochschulinstitute

Zu den mittels des Fragebogens erhobenen Daten siehe Kapitel 4.3

Die unten aufgeführten Fragen wurden in Form eines vorgedruckten Fragebogens an 38 berufs-, betriebs- bzw. wirtschaftspädagogisch qualifizierende deutsche Hochschuleinrichtungen versandt. Der Originalbogen selbst war mehrseitig angelegt und gestattete eine unmittelbare Fragenbeantwortung unterhalb der jeweiligen Frage; aus Darstellungsgründen wurde auf eine Abbildung des Originalfragebogens verzichtet.

1. Seit wann gehört der Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft an Ihrer Hochschule zum (regelmäßigen) Studienangebot?
2. Welche Studiengangmodelle des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft werden an Ihrer Hochschule angeboten (z.B. grundständiger Studiengang; Aufbaustudiengang etc.)?
3. Welche Vertiefungsrichtungen/Studienschwerpunkte werden im Rahmen dieses Studiengangs an Ihrer Hochschule angeboten?
4. In welcher Höhe bewegen sich z. Zt. die Studierendenzahlen (aller Semester) im Diplom-Studiengang EW?
5. Welchen Anteil bilden hierbei berufs-/betriebs-/wirtschaftspädagogische und vergleichbare Studienrichtungen/-vertiefungen? (Sollte hierzu empirisches Datenmaterial zur Verfügung stehen, wäre eine Verfügbarmachung besonders hilfreich).
6. Sind für Sie in bezug auf die berufs-, betriebs- und wirtschaftspädagogischen Studienrichtungen/Schwerpunkte Trends in der Entwicklung der Studentenzahlen erkennbar?
7. Lassen sich in dieser Entwicklung Besonderheiten für die Nachfrageentwicklung berufs-/betriebs- und wirtschaftspädagogischer bzw. vergleichbarer Studienrichtungen erkennen?
8. Sollten Sie über Erkenntnisse hinsichtlich des Verbleibs der Absolventen/Absolventinnen nach Studienende verfügen: Wo verbleiben nach Ihrem Wissen Absolventen/Absolventinnen berufs-/betriebs- und wirtschaftspädagogischer sowie verwandter Studienrichtungen nach Abschluß des Diplom-Studiums überwiegend?
9. Welche Einschätzung des Diplom-Studiengangs vertreten Sie hinsichtlich seines Beitrages zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen für beruflich-betriebliche Bildungstätigkeiten (Bildungsabteilungen in Unternehmen; freie -berufliche- Bildungsträger; sonstige Handlungsfelder der beruflichen Aus- und Weiterbildung)?
10. Wie beurteilen Sie den Diplom-Studiengang EW unter dem Aspekt einer späteren Beschäftigung der Absolventen/-innen in Feldern der beruflich-betrieblichen Bildungsarbeit hinsichtlich seines Beitrages zur Professionalitätsbegründung (professionelle Handlungskompetenz) im späteren Berufshandeln?

Anhang 2

Leitfaden für Interview

Zu Einsatz und Verwendung des Leitfadens siehe Kapitel 5.2

Das nachfolgend dargestellte Muster des Leitfadens für die mit den befragten Diplom-Pädagogen/-innen geführten Interviews stellt das grundsätzliche Erhebungsinstrumentarium der Untersuchung dar. Dem Charakter der empirisch-qualitativen Untersuchungsform entsprechend, wurden die Fragen im Einzelinterview nicht en detail chronologisch, sondern in der Regel kursorisch bearbeitet (vgl. hierzu Kapitel 5 und 6).

Datum:

Persönliche Daten

Name, Vorname:

Alter:

Familienstand:

Tätigkeit / Stellenbezeichnung:

Branche / Größe / Wettbewerbssituation des beschäftigenden Unternehmens:

1. Themenbereich 1: Individuelle Bildungs-/Berufsbiographie

1.1. bis zum Studium der Pädagogik

- Wie gestaltete sich der individuelle Bildungs- bzw. Berufsweg bis zur Aufnahme des Studiums (Berufsausbildung, Berufstätigkeit, Abitur, Zweiter Bildungsweg etc.)?
- Welche persönlichen Motive begründeten die Wahl des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft ?
- Welche Erwartungen bestanden damals an das bevorstehende Studium und seine Relevanz für eine spätere Berufstätigkeit?

1.2. bezogen auf den Diplom-Studiengang

- An welcher Universität wurde in welchem Studienschwerpunkt und mit welcher Fächer- bzw. Lehrangebotskombination studiert?
- Wo lagen die persönlichen Studienziele und: Bestand während des Studiums der Eindruck, diese realisieren zu können?

- Bestanden bereits während des Studiums konkrete Vorstellungen bzgl. einer späteren Berufstätigkeit und bestand damals die Ansicht, während des Studiums hierauf vorbereitet zu werden?
- Welches (pädagogisch - berufliche) Selbstverständnis bestand am Studienende?

1.3. bezogen auf Berufseinmündung(en)

- Welche Berufsziele bestanden zur Zeit des Studienabschlusses (bzw. kurz vor Studienende)?
- Wie war der Verlauf des Übergangs vom Studium in das (erste) Beschäftigungsverhältnis?
- In welchem Ausmaß beeinflusste der Studienabschluß die Begründung des ersten Beschäftigungsverhältnisses/welche weiteren Faktoren beeinflussten die Beschäftigungsaufnahme (Bekanntschaften über vorherige Praktika, informelle „Beziehungen“ etc.)?
- Welche qualifikatorischen und extrafunktionalen Ansprüche seitens des Arbeitgebers wurden an bei der Beschäftigungseinmündungsschwelle erkennbar bzw. vermutet? Welche werden aus der heutigen Perspektive - retrospektiv - erkennbar?
- Wie wurde grundsätzlich - bezogen auf das gerade absolvierte Studium - die Arbeitsmarktsituation erlebt?
- Wurden im Rahmen der Beschäftigungssuche die Berufszielvorstellungen realisiert oder gab es (ungewollte) Konzessionen an das Beschäftigungssystem?
- 'Paßten' die avisierten Stellenangebote auf das eigene Qualifikationsprofil und: Bestand die Empfindung, auf das (neue) Handlungsfeld gut vorbereitet zu sein?

1.4. bezogen auf die Berufsbiographie während/nach Erstbeschäftigung

- Darstellung des bisherigen Beschäftigungsverlaufes:
 - Welche Aufgabenbereiche wurden bisher wahrgenommen; wie wurden diese erlebt?
 - Aus welchen Motiven wurden Beschäftigungsverhältnisse aufgegeben/gewechselt?
 - Wie wurden diese Wechsel persönlich erlebt?
 - Welche 'Beschäftigungserschließungsmedien' konnten dabei genutzt werden?
- An welchen Weiterbildungs-/Fortbildungsmaßnahmen wurde im Zuge des/der Beschäftigungswechsel teilgenommen?
 - Warum wurden gerade diese durchlaufen?
 - Wie wurden diese Maßnahmen erlebt?
- Wie werden diese Weiterbildungen/Zusatzqualifizierungen in bezug auf bisherige Beschäftigungsverhältnisse in Relation zu studienbegründeten Qualifikationen erlebt?

2. Themenbereich 2: Derzeitiges Beschäftigungsverhältnis

- Struktur der Bildungsorganisation innerhalb des Unternehmens (Anzahl Beschäftigte/Umfang an Bildungsmaßnahmen/Organisation und personelle Stärke der Bildungsabteilung etc.).
- Existieren erkennbare/latente 'Bildungsphilosophien' innerhalb des Unternehmens?

- Eigene Aufgaben und Tätigkeiten mit qualitativer/quantitativer Abgrenzung gegeneinander (z.B. Planung/Organisation/allg. Leitungsaufgaben/Durchführungsaufgaben differenziert nach Tätigkeitsfeldern in Aus- und Weiterbildung; sonstige).
- Welche (hierarchisch-) organisatorische Einbindung besteht für
 - die innerbetrieblichen Bildungsinstitutionen?
 - Interviewte(n) persönlich?

2.1. Verfassung der betrieblichen Bildungsarbeit

- Welcher Stellenwert wird - nach eigener Einschätzung - der Bildungsarbeit seitens der Unternehmensleitung beigemessen und wie äußert sich dies?
- Welche Personalstruktur besitzt die Bildungsorganisation (hauptamtliche/nebenamtliche Kräfte; Personal aus Fachabteilungen)?
- Welche Kommunikationsstrukturen bestehen zwischen Bildungsabteilung/Bildungsbedarfsträgern (Fachabteilungen/Betroffenen)?
- Welche Kommunikationsstrukturen bestehen zwischen Bildungsabteilung und bildendem Fachpersonal aus Fachabteilungen?
- Existieren gezielte Bildungsveranstaltungen für Bildungspersonal und nebenamtlich bildendes Fachpersonal und: Welche Aufgaben fallen der/dem Interviewten in diesem Rahmen zu?

2.2. Ziele der betrieblichen Bildungsarbeit

- Form von Bildungsbedarfsermittlung/Bedarfsdeckungstransfer:
 - Wer entscheidet wie, wo, mit wem über wessen Teilnahme an Bildungsmaßnahmen?
 - Wer definiert/entwirft Bildungsziele?
- Ziele betrieblicher Bildungsarbeit:
 - Langfristige/kurzfristige Qualifikationsbedarfsdeckung?
 - Existieren weiträumige Personalentwicklungskonzepte?
 - Aufgaben der/des Interviewten im Rahmen der Bildungszieldefinition?
- Welche Gestaltungsfreiräume bestehen hierbei für die Bildungsabteilung allgemein und für die/den Befragte(n) selbst im besonderen?
- Existieren 'neue' Konzepte der Mitarbeiterqualifizierung?
 - Existiert das Bildungsziel „Handlungskompetenz“? Wie realisiert es sich?
- Wie werden seitens des Unternehmens grundsätzliche Veränderungen in Struktur und Organisation von Berufsarbeit wahrgenommen (Individualisierung/Bildungsökonomie etc.) und wie schlägt sich dies in Bildungsmaßnahmen nieder?
- Welchen Einfluß haben diese Faktoren auf die eigene Arbeit?

3. Themenbereich 3: *Eigenes Berufsverständnis/Weiterqualifizierung*

- Wie wird - unter Betrachtung der bisherigen Berufsbiographie - das Studium bewertet:
 - in inhaltlich - qualifikatorischer Hinsicht?
 - in bezug auf generelle Wertorientierungen (beruflich - professionelles „Ethos“)?
- Wird mehr oder weniger kontinuierliche Weiterbildung betrieben? Wenn ja: Welcher Art ist diese Weiterbildung?
- Besteht (darüber hinaus) berufliche bzw. fachliche autodidaktische Weiterbildung? Wenn ja: Welcher Art ist dieses Weiterbildungsinteresse?
- Inwieweit bestehen Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten zur Aufnahme und Verwertung neuerer wissenschaftlicher (erziehungswissenschaftlicher/fremddisziplinärer) Erkenntnisse; bestehen Bindeglieder zur Vermittlung zwischen Wissenschaft und Berufspraxis?
- Bestehen Mitgliedschaften in berufsständischen Verbänden/Interessenorganisationen?
 - Welche Ziele werden hierbei verfolgt?
- Welcher Art ist die persönliche Berufszufriedenheit; welche Gründe bestehen hierfür?
- Besteht die Möglichkeit der Selbstwahrnehmung als 'professionell'? Welche Gründe bestehen hierfür?
- Welche weiteren persönlichen (Berufs-) Ziele bestehen; wie werden diese zu realisieren gedacht?