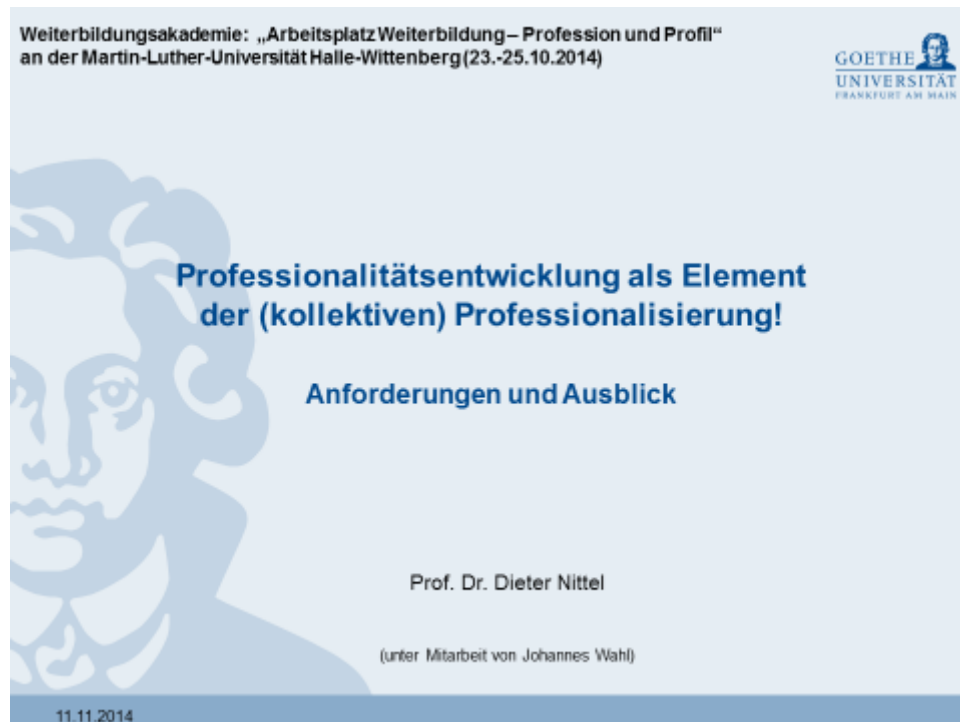


Dieter Nittel (unter Mitarbeit von Andrea Siewert und Johannes Wahl)

## **Professionalitätsentwicklung als Element der (kollektiven) Professionalisierung! – Anforderungen und Ausblick**

**(Vortrag GEW-Kongress Halle, 25.10.2014)**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,




### *1. Reflektion zur Vortragsankündigung und thematische Ergänzung*

Das Thema, zu dem ich heute eigentlich zu Ihnen sprechen sollte, lautet: "Professionalitätsentwicklung - Anforderungen und Ausblick". Nach längerem Hadern hatte ich den einen oder anderen Zweifel, ob das, was ich sagen will, wirklich unter dieser Überschrift verpackt werden kann. Die Professionalität eines Vortragenden ist ja schließlich daran gebunden, dass er wirklich glaubt, was er sagt, dass er mit seiner ganzen Fachlichkeit hinter dem Dargebotenen steht. So habe ich schließlich mit Bedacht auf der ersten Folie den Titel ein wenig verändert und "Professionalitätsentwicklung" durch "kollektive Professionalisierung" ergänzt. Geben Sie mir die Chance, noch ein paar Gedanken über das Thema selbst zu formulieren, um so auch die politische und bildungspolitische Einbettung der Fragestellung ein Stück weit mit zu reflektieren.

Der Diskurs über die Professionalitätsentwicklung kam auf, als die Debatte über Qualitätsentwicklung im Bildungswesen langsam ihre frühere Strahlkraft einbüßte. Man sollte demnach aufpassen, dass nicht hinter dem Rücken der Beteiligten die Professionalitätsentwicklung durch gewisse Altlasten des Qualitätsdiskurses kontaminiert

wird. Irgendwie kristallisierte sich damals (Anfang der 2000er Jahre) die Einsicht heraus, dass man mit Kennzahlen den Englischkurs nicht besser gestalten kann und die Existenz von Feedback-Bögen allein auch nur wenig über die reale Lernkultur in einer Einrichtung auszusagen vermag. Mit dem Ausdruck Professionalitätsentwicklung wird die Botschaft transportiert, dass es auf die Güte der personenbezogenen Dienstleistung selbst, auf das Handeln vor Ort, auf das individuelle Können und das Wissen der Praktikerin oder des Praktikers ankommt. Und in der Tat: Das ist ja eine absolut richtige, keineswegs jedoch eine überraschende Erkenntnis. Man könne, so ein weiteres Argument, noch so intensiv ISO 9000 zertifizieren, noch so viele LQWs auflegen, noch so emsig Organisationsentwicklung betreiben; wenn nicht das pädagogische Handeln vor Ort einerseits und die entsprechenden Planungs- und Dispositionsleistungen andererseits gut aufeinander abgestimmt wären, sei gekonntes berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung schlicht nicht machbar. Man müsse eben die Professionalität, die tatsächliche Praxis fördern und nicht nur die virtuelle Qualität der personenbezogenen Dienstleistung erhöhen. In der Konsequenz laufe es dann, wenn diese Voraussetzung erfüllt sei, mit der Professionalisierung und der damit verbundene Statusaufbesserung des Berufs der Erwachsenenpädagogin bzw. des Erwachsenenpädagogen gleichsam von selbst. Alles werde gut und auch das Projekt Professionalisierung schreite voran! Die Einheit von individuellem und kollektivem Aufstieg sei gesichert. Der Wandel in den Sprachspielen von der Professionalitätsentwicklung hin zur Professionalisierung hat eine ganze Reihe politischer und bildungspolitischer Implikationen, die hier nur angedeutet werden können und keineswegs einfach unter den Tisch fallen dürfen. Dabei gilt es den Umstand im Blick zu behalten: Professionalitätsentwicklung adressiert zunächst einmal die einzelne Erwachsenenpädagogin, den einzelnen Erwachsenenpädagogen. Das probate und zugleich wirksamste Mittel für diese Professionalitätsentwicklung hatte man auch schon griffbereit, nämlich die Intensivierung der Fortbildung und die Ausdehnung des hier in Frage kommenden Adressatenkreises. Einige Verfechterinnen und Verfechter einer so verstandenen Professionalitätsentwicklung hegten sogar die Absicht, die Fortbildungen ähnlich wie bei Ärztinnen und Ärzten sowie Lehrerinnen und Lehrern, als verbindlich zu erklären. Wer diese Auflage nicht erfüllen wolle oder könne, sollte mit „gewissen“ – sprich: negativen - Konsequenzen rechnen. Eine Bemerkung nebenbei: Wie man diese obligatorische Auflage bei Kursleiterinnen und Kursleitern, die 24,56 Euro in der Stunde verdienen, überzeugend, also auch unter Wahrung gewerkschaftlicher Positionen, durchsetzen kann, das haben uns die entsprechenden Protagonistinnen und Protagonisten nicht erklären können. Ich wiederhole es noch einmal: Im Kern ging es den Verfechtern der Professionalitätsentwicklung um die Steigerung des **individuell verfügbaren Arbeitsvermögens**, um die Optimierung der persönlich zurechenbaren beruflich wertbaren Kompetenz. Ich möchte in meinem Vortrag nicht missverstanden werden, es soll nicht der Eindruck entstehen, dass ich Professionalitätsentwicklung per se ablehne. Ich halte die These aber für unverzichtbar, Professionalitätsentwicklung zunächst einmal als Teil einer gemeinsam geteilten und gemeinsam vollzogenen Strategie der beruflichen Interessensvertretung umzuformulieren. Kurz: Professionalitätsentwicklung stellt einen zentralen Baustein der kollektiven Professionalisierung dar. Professionalitätsentwicklung - so wie sie von Vertreterinnen und Vertretern eines technokratischen Modells mit der Vereinseitigung auf Fortbildung vertreten wird – kann als politisch unreflektierter Reflex auf die Individualisierungstendenzen verstanden werden. Im Kern verfügt jede Form der Professionalisierung auch über eine gewisse Wahlverwandtschaft zu sozialen Bewegungen – das kann man heute sehr gut an den erfolgreichen Versuchen der Statusverbesserung bei

den Erzieherinnen und Erziehern verfolgen. Diese Brücke zur sozialen Bewegung ist mit der Professionalitätsentwicklung abgeschnitten. Professionalitätsentwicklung meint im Kern immer die Synchronisierung von individueller und kollektiver Professionalisierung. Der letztgenannte Modus kommt nicht ohne eine bestimmte Art der Interessensvertretung und eine intelligente Form der Streitkultur aus. Sofern der Ausdruck Professionalitätsentwicklung auf den Umstand der Nicht-Substituierbarkeit des menschlichen Arbeitsvermögens hinweist, finde ich ihn treffend; sofern Professionalitätsentwicklung aber die subtile Botschaft enthält, dass man die Lasten der Verberuflichung auf die einzelnen Subjekte überträgt, sollte man eher skeptisch damit umgehen. So, das wäre meine Vorbemerkung. Das ist die Begründung für den kosmetischen Eingriff in den Titel.



**Kernthese:**

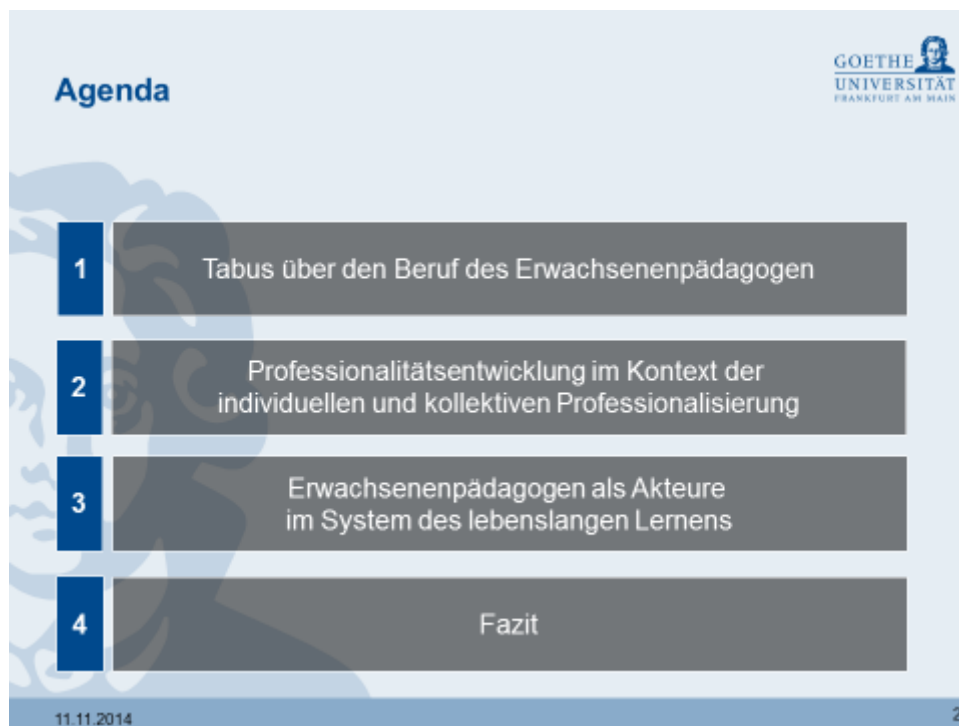
**Die Erwachsenenbildung (als Wissenschaft und als Praxis) sollte sich viel intensiver als bisher mit den Grenzen der eigenen Professionalisierung beschäftigen – und sich den diesbezüglichen unangenehmen Einsichten stellen – andererseits aber auch die eigenen Entwicklungspotentiale und Stärken betonen.**

11.11.2014 1

Wie ist mein weiterer Vortrag aufgebaut?

Ich gehe zunächst auf ein recht altes Argument ein; auf die Figur "Tabus über dem Lehrberuf" von Theodor W. Adorno. Hier vermittele ich eine einfache Botschaft: Wir müssen uns auch den unangenehmen und den schmerzhaften Erkenntnissen im Zusammenhang mit der hier zugrunde liegenden Problematik der Professionalisierung stellen! Danach umreißt ich in einem nächsten Schritt die zentralen Orte bzw. Mechanismen der kollektiven Professionalisierung. Diese umfassen Institutionalisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung und Verberuflichung. Hier gilt es, die aus meiner Sicht zentralen Punkte in den Blick zu nehmen, nämlich wie sieht die Ungleichzeitigkeit von Professionalisierung und Deprofessionalisierung aus? Und wie ist Professionalitätsentwicklung in der kollektiven Professionalisierung eingebettet? In einem nächsten Schritt versuche ich die Professionalisierung der Erwachsenenbildung mit den diesbezüglichen Prozessen in anderen Berufsgruppen in Bezug zu setzen. Ich vertrete die These, dass eine zunehmende Kontextualisierung erforderlich ist, dass die Erfolge in der

Professionalisierung der Erwachsenenbildung im hohen Maße von den Erfolgen in der Professionalisierung im gesamten pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens abhängen werden. Das schließt auch die Fähigkeit ein, von den anderen zu lernen und Kooperation nicht nur als eine Zusammenarbeit von Organisationen zu betrachten. Die These von der Intensivierung von Austauschprozessen der pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker über die Grenzen der Segmente hinweg zum Zwecke einer besseren Interessensvertretung ist nicht nur eine gut gemeinte gewerkschaftliche Position und Forderung, sondern auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sachlogisch zwingend.



The image shows a slide titled 'Agenda' from Goethe University Frankfurt am Main. The slide features a light blue background with a faint watermark of a classical bust. The agenda is presented as a list of four items, each in a dark grey rectangular box with a blue square containing a white number on the left side. The text of the items is white. In the top right corner, the university's logo and name are visible. At the bottom left, the date '11.11.2014' is shown, and at the bottom right, the number '2' is displayed.

Agenda Item
1 Tabus über den Beruf des Erwachsenenpädagogen
2 Professionalitätsentwicklung im Kontext der individuellen und kollektiven Professionalisierung
3 Erwachsenenpädagogen als Akteure im System des lebenslangen Lernens
4 Fazit

## *2. Tabus über den Beruf der Erwachsenenpädagogin bzw. des Erwachsenenpädagogen*

Ich möchte in diesem Schritt meiner Ausführungen einen alten Gedanken von Theodor W. Adorno in seiner Rundfunkrede "Tabus über dem Lehrberuf" (Adorno 1970) aufgreifen. Diesen Ansatz finde ich außerordentlich wichtig, wenn es die Anforderungen an die Professionalitätsentwicklung zu bestimmen gilt. Die 1965 gehaltene Rede handelt von Angehörigen der Lehrberufe; damals war die Lehrerin bzw. der Lehrer gleichsam der Prototyp der Pädagogin bzw. des Pädagogen. Hätte Adorno heute gelebt, so wäre ihm sicherlich nicht entgangen, dass der außerschulische Bereich enorm zugenommen hat und rein quantitativ ein exorbitant großes Reservoir an Praktikerinnen und Praktikern darstellt.

In der vor fast einem halben Jahrhundert gehaltenen Rede schwingt, ebenso wie in dem Beitrag "Erziehung nach Auschwitz" (Adorno 1970, S. 85-101), das große Zutrauen mit, welches Adorno vor dem Hintergrund möglicher Aufklärungsstrategien der Berufsgruppe der Pädagoginnen und Pädagogen zubilligt. In der Tat attestiert er – trotz seiner Diagnose der Institution Schule als tendenziell pathologische Institution – insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern potentiell eine positive Präge- und Orientierungskraft. Die aufklärerische

Funktion dieser Berufsgruppe macht er jedoch von bestimmten Bedingungen abhängig. Zunächst postuliert Adorno, dass einer der Schlüssel zur eingreifenden Veränderung in der Gesellschaft "im Verhältnis zur Schule" läge (a.a.O., S. 84). Er führt aus, dass das Personal der Schule eben nicht nur Objekt der historischen Entwicklung, sondern im bescheidenen Maße sehr wohl zum Widerstand gegen die Barbarei in der Lage sei. Die Institution wird sogar mit einem Hauch an Exklusivität versehen: "Das Pathos der Schule heute, ihr moralischer Ernst ist, dass inmitten des Bestehenden nur sie, wenn sie sich dessen bewusst ist, unmittelbar auf die Entbarbarisierung der Menschheit hinarbeiten vermag" (a.a.O., S. 84). *Adorno bindet das hier angedeutete zivilisierende Potential der Schule letztlich an die Fähigkeit der Lehrerschaft, sich den Tabus des Lehrberufs zu stellen, diese zu reflektieren und im Modus des kritischen Durcharbeitens Distanz zu ihnen herzustellen und sie hinter sich zu lassen.* Diese Forderung wiederholend, heißt es am Schluss des Aufsatzes: "Deshalb ist es, trotz aller theoretisch-gesellschaftlichen Gegenargumente, gesellschaftlich so eminent wichtig, dass sie ihre Aufgabe erfüllt und dazu hilft, dass sie des verhängnisvollen Erbes an Vorstellungen sich bewusst wird, das auf ihr lastet" (a.a.O., S. 84).

Wer diesen Text heute liest, wird mit interessanten Erkenntnissen konfrontiert, etwa über die kulturhistorischen Hintergründe der subtilen Schmähhaltung gegenüber Lehrerinnen und Lehrern. Er wird sich aber auch des Schmunzeln nicht verkneifen können, weil einige Phänomene eben doch durch und durch antiquiert wirken. Da ist zum Beispiel von Heiratsannoncen von Lehrern die Rede, in denen eingeräumt wird, dass der Brautsuchende zwar leider ein Lehrer sei, aber eben kein Paukertyp.

Oder der Autor spricht vom Hang vieler Lehrer, sich angeblich für Sport und Unterhaltungsmusik zu interessieren, nur um sich bei der Zielgruppe gleichsam einzuschmeicheln oder sich dieser gar opportunistisch anzupassen.

Ich finde die zentrale Botschaft von Adorno immer noch sehr wichtig. Mit welchen Tabus ist die Erwachsenenbildung belastet? Was sind ihre Denkverbote? An welchen Prämissen darf nicht gewackelt werden? Ebenso wie die Schule kann die Erwachsenenbildung sehr viel erreichen, sie besitzt eine Menge Potential, sie müsse sich – um auf Adorno zurück zu kommen – eben nur der bitteren Erkenntnis ihrer Tabus stellen, diese bearbeiten und sich in diesem Sinne bewähren.

Natürlich möchte ich mich mit meinem Vortrag hier auf der GEW-Tagung nicht völlig unbeliebt machen. Deshalb bekommen sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, von mir nur ein einziges Tabu zu hören. Ein aus meiner Sicht sehr wichtiges Tabu leitet sich aus der strukturellen Doppelfunktion von Erziehung und Bildung ab. Sowohl Erziehung als auch Bildung haben in ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktionseinbettung immer beides zu leisten: Sie müssen sowohl die Seite der Tradition bedienen als auch die der Sicherstellung von gesellschaftlicher Innovation; sie müssen bis zu einem gewissen Grad den gesellschaftlichen Status Quo erhalten; sie müssen aber auch die Bedingungen für die Möglichkeit der gesellschaftlichen Transformation schaffen; sie müssen die kulturellen Errungenschaften konservieren und gleichzeitig zur schöpferischen Zerstörung beitragen. Was das Berufsbewußtsein und die professionellen Orientierungsmuster angeht, so gibt es einige wenige Deutungsmuster, die dieser Doppelfunktion gerecht werden: Da ist von Fördern und Fordern die Rede; Hans Tietgens hat mit Verweis auf bestimmte Figuren der Nachkriegspädagogik die Parallelität von Anpassung und Widerstand angesprochen.

Nun – jetzt werden Sie sich fragen: Wo ist denn hier eigentlich das Tabu? Wissen wir das nicht schon längst? Haben wir von alledem nicht schon im Studium gehört, etwa bei der Lektüre von Siegfried Bernfelds berühmten Buchs „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“? (1925). Das hier behauptete Tabu avanciert erst dann zu einem solchen, also zu einem echten Denkverbot, wenn man die Transformation der eben skizzierten strukturellen Doppelfunktion in die Sphäre der pädagogischen Organisationen und der Professionen beobachtet und dabei unweigerlich auf Widerstände und Friktionen stößt. Ein wahrhaftiger Pädagoge, ein Vertreter der eigenen Zunft, der analog zur objektiven Funktion beide Seiten in seinem beruflichen Habitus zu inkorporieren versucht – nämlich Anpassung und Widerstand – hat es in modernen Institutionen schwer. Er gerät leicht in den Verdacht, widersprüchlich und inkonsistent aufzutreten, obwohl er in seinem individuellen Verhalten auf jenseits seiner Person liegende Widersprüche reagiert. Die Leichtigkeit, mit der man in der Berufskultur entweder die eher politisch „links“ stehenden Vertreterinnen und Vertreter einerseits und die eher „konservativen“ Protagonistinnen und Protagonisten andererseits identifizieren kann, spricht aus meiner Sicht dafür, dass wir die Paradoxie eher suboptimal zu bearbeiten pflegen. Jahrzehntlang wurde über die angeblich „wissenschaftlich richtig“ bestimmbare Relation von Allgemeinbildung und beruflich verwertbarer Qualifikation gestritten, ohne zu erkennen, dass es nicht die Pädagoginnen und Pädagogen allein in der Hand haben, in welche Richtung sich das Pendel bewegen wird. Wir sollten uns nichts vormachen: Auch in der Erwachsenenbildung wird der Grundtatbestand des Erziehungs- und Bildungssystems häufig ausgeblendet, dass unsere Arbeit eben nicht per se und nicht nur ausschließlich darin besteht, Gutes zu tun und die Welt zu verbessern, sondern die Menschen in – zugegeben: stark veränderungsbedürftige – soziale Systeme zu integrieren. Gegen die Erwartung, dass es der Erwachsenenbildung gelingen könne, die in früheren Phasen der Bildungslaufbahn vorenthaltene Chancengleichheit im frühen oder mittleren Erwachsenenalter zu restituieren, spricht schon allein die Unentrinnbarkeit des biologischen Alters. Nein – gegen die eigenen Absichten gerichtet, setzt sich die stabilisierende Funktion pädagogischer Interventionen doch letztlich durch, ohne dass damit emanzipatorische Impulse gänzlich obsolet werden würden. In der Tat: Wir reproduzieren und produzieren soziale Differenzen. Aber! Das ist zum Teil zumindest auch unsere Aufgabe; und gleichzeitig dienen wir auch der Entfaltung von Kreativitätspotentialen der Menschen. Im Rahmen der Arbeit mit Analphabetinnen und Analphabeten mögen wir in der Tat wichtige und konstruktive Bildungsprozesse bei den Betroffenen anstoßen, sie zur sozialen Teilhabe führen, ihre Urteilskraft und Handlungsfähigkeit erhöhen, wir machen sie gerade durch unser Bemühen, ihre soziale Integration zu fördern aber auch für einen in weiten Teilen inhumanen Arbeitsmarkt fit und tragen so vielleicht sogar indirekt zur Tradierung eines Lohnbilligsektors bei. Die pädagogisch flankierte Vermittlung einer Alltagskompetenz im Berufsleben und die Steigerung der sozialen Folgebereitschaft liegen nah beieinander und von hier bis zur Erhöhung der Anpassungswillfähigkeit ist es ebenfalls nicht sehr weit. Solche nicht zu antizipierenden Nebenfolgen unseres Handelns pflegen wir gewöhnlich als strukturelles Merkmal in der Sphäre heteronomer Systembedingungen abzutun, das habe ja nichts mit unserer alltäglichen Arbeit zu tun; wir spalten solche Erkenntnisse ab und wollen nichts damit zu tun haben. Überkomplexität reduzieren wir mit moralischem Rigorismus, Widersprüche und Dilemmata mit pädagogischen Heroismus und Überengagement. Letztlich reduziert sich alles auf den Glauben richtig zu liegen.

# 1 Tabus über den Beruf des Erwachsenenpädagogen

- **Theodor W. Adorno: „Tabus über dem Lehrerberuf“ (1965)**
  - positive Prägekraft der Institution Schule
  - Auseinandersetzung mit den Tabus des Lehrberufs
- **Übertragung auf die Erwachsenenbildung und ihre Tabus**
  - Tabu: strukturelle Doppelfunktion von Erziehung und Bildung
  - Zentrale Herausforderung: Bearbeitung von Tabus

11.11.2014

3

Das Phänomen, dass bei der einen oder anderen ZuhörerIn und dem einen oder anderen Zuhörer innerlich die Faust in der Tasche zusammenballen mag, ist durchaus nachvollziehbar. Das kann ich verstehen, diese Reaktion liegt in der Logik der Wahrnehmung von Tabus. Ich betone am Ende dieses Abschnittes die im Vortrag von Adorno enthaltene Grundbotschaft: Diese lautet, dass man seine emanzipatorische Kraft von pädagogischer Arbeit nur dann zur vollen Entfaltung bringen kann, wenn man sich den Tabus, den Denkblockaden stellt und diese in einem schmerzhaften Prozess durcharbeitet. Ich kann Ihnen versichern, dass wir Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner noch einige weitere Tabus mit uns herum schleppen.

### *3. Professionalitätsentwicklung im Kontext der individuellen und kollektiven Professionalisierung*

Ein nüchterner Blick auf die realgeschichtliche Entwicklung der verschiedensten pädagogischen Felder zeigt, dass weder eine erfolgreiche Professionalitätsentwicklung noch eine positiv verlaufende Professionalisierung Garantie liefern können, dass sich tatsächlich eine Profession im Sinne der klassischen Professionen zu etablieren vermag. Ich denke, dass die Professionalitätsentwicklung immer im Horizont der individuellen und der kollektiven Professionalisierung gesehen werden muss. Wir sind hier bei einer gewerkschaftlichen Veranstaltung und an diesem Ort geht es primär – ebenfalls wie im wissenschaftlichen Diskurs – um den kollektiven Prozess. Dieser wird auf fünf Ebenen entschieden: Institutionalisierung, Verrechtlichung, Verberuflichung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung.

### - Fünf Ebenen der kollektiven Professionalisierung:

- Institutionalisierung (Qualitätsentwicklung)
- Verrechtlichung (Stillstand in der Weiterbildungsgesetzgebung)
- Verberuflichung (Stillstand in der Entwicklung eines Berufsverbandes)
- Akademisierung (Die neue Benennung der Lehrstühle weist Risiken auf)
- Verwissenschaftlichung (nicht an Universitäten gebunden, Fortbildungen zentrales Medium)

### *Institutionalisierung*

Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung muss heute vor allem auf der Ebene der Organisationsentwicklung und in der Sphäre des organisationalen Lernens betrachtet werden. Auch wenn die Bedenken und die Kritik von vielen Kolleginnen und Kollegen am Anfang der Entwicklung sehr massiv waren – so glaube ich doch konstatieren zu können, dass die Einführung von Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung der Professionalitätsentwicklung auf lange Sicht sehr gut getan hat. Die diesbezüglichen Vorgänge haben zur Steigerung der Begründungsleistungen geführt; die Einrichtungen haben sich selbst unter den Zugzwang gesetzt, in ihren institutionellen Selbstbeschreibungen ihr Mandat und ihre Lizenz zu definieren. In den Bewertungsbögen musste angegeben werden, inwieweit das Personal über pädagogische Qualifikationen verfügte usw.. Der damit verbundene Formalismus kann keineswegs nur negativ über einen Kamm geschert werden. Das ist zunächst einmal eine positive Meldung.

Über die Expansion oder das Schrumpfen der Einrichtungen kann man wenig Gesichertes sagen; Prognosen sind hier sehr riskant. Auffällig ist allerdings, dass bei der Maßnahme gestützten Weiterbildung, und damit sind Einrichtungen gemeint, die sich ständig an den Ausschreibungen beteiligen müssen, eine negative Dynamik droht. Die Auswirkungen der Wirtschaftskrise von 2008 und 2009 kommen jetzt in der Weiterbildung an. In Hessen sind immer mehr Insolvenzen zu registrieren. Geld scheint man mit Weiterbildung immer weniger verdienen zu können. Es wird ein Verdrängungswettbewerb geben und es wäre wünschenswert, dass sich dabei nicht nur die ökonomisch Cleversten und die Durchsetzungsstarken behaupten. Es bleibt zu hoffen, dass in diesem erwartbaren Verdrängungswettbewerb diejenigen überleben, die ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern große Freiheitsspielräume lassen und gute Arbeitsbedingungen bieten. Fatal wäre es, wenn sich ausgerechnet die sich wie Hechte im Karpfenteich generierenden gewinnorientierten Akteure auf lange Sicht durchsetzen würden.



Institutionalisierung meint aber nicht nur Organisationsentwicklung nach der konventionellen Machart, Wachstum und Schrumpfen von Einrichtungen, Rekrutierung von neuem Personal oder auch die Freisetzung von Personal. Institutionalisierung zielt auch auf ganz andere Aspekte ab. Das professionell angeleitete, didaktisch strukturierte Lernen in speziellen Arrangements benötigt mehr Wertschätzung von den Pädagoginnen und Pädagogen selbst. In unseren Untersuchungen über die diversen pädagogischen Berufskulturen haben wir die Beobachtung gemacht, dass dem informellen Lernen nicht nur von den Weiterbildnern, sondern auch von anderen sozialen Welten pädagogisch Tätiger eine Art Wettbewerbsvorteil attestiert wird. Informelles Lernen strahlt immer den Nimbus des selbstbestimmten Lernens aus – was natürlich ein ziemlicher Blödsinn darstellt. Hier könnte ich ihnen sehr viel über eigene Forschungen über Lern- und Bildungsprozesse von Menschen mit lebensbedrohlichen Erkrankungen erzählen; hier geht es auch um das informelle Lernen. Die Zielgerichtetheit und die Effektivität des formalen Lernens als Modus der Aneignung, der eben weniger an einzelne Individuen, sondern an ganze Gruppen gerichtet ist, wird nur selten als eine genuin kulturelle Leistung dargestellt, die es nicht nur immer wieder aufs Neue zu begründen, sondern die es auch berufspolitisch zu verteidigen gilt.

Ich fände es gefährlich, voreilige Schlüsse zu ziehen; insgesamt zeichnet sich zwar eine widersprüchliche Konstellation ab, aber die wachsenden Ökonomisierungstendenzen sprechen eher für eine tendenziell negative Bilanz auf der Ebene der Institutionalisierung.

### *Verrechtlichung*

In den siebziger Jahren, als die Weiterbildungsgesetze ausgearbeitet wurden, war die Verrechtlichung gleichsam eine natürliche Verbündete der Professionalisierung. Die Verrechtlichung lieferte die Initialzündung für die anschließende Institutionalisierung in Form des rapiden Ausbaus der Einrichtungen. Die Verrechtlichung und die Institutionalisierung befeuerten dann schließlich die Verberuflichung und die Akademisierung. Die Generationslagerung der damaligen Entscheidungsträger war meines Erachtens neben den übrigen politischen und ökonomischen Faktoren ein entscheidender Katalysator bei der Verrechtlichung. Denn die Weiterbildungsgesetze haben damals jene Menschen gemacht, die noch unter dem Eindruck der Nachkriegszeit standen und über ein ganz bestimmtes Bildungsschicksal verfügten. Die Entwertung von Abschlüssen angesichts des zweiten Weltkriegs, das Fehlen von Abschlüssen und der gleichzeitige berufsbiographische Nutzen von autodidaktischen Selbststudien als Mittel der Selbst- und Weltaneignung und sozialer Mobilität lagen damals bei den Akteuren nahe beieinander. Bildung war damals tatsächlich noch ein Garant für den sozialen Aufstieg; gleichzeitig aber auch ein nicht kontaminierter Teil der bürgerlichen Lebensform. Die Politik hat aus dieser Entwicklung gelernt: Sie weiß, welche langfristigen finanziellen Folgekosten und welche Verpflichtungen mit der Bildungsgesetzgebung verbunden sind. Wir sehen im Bereich der Frühpädagogik und der vorschulischen Erziehung, welche Professionalisierungsschübe eine veränderte Rechtslage nach sich ziehen kann. Nun – das ist eine ganz andere Arena und wir werden lange warten müssen, um aus dem Mechanismus der Verrechtlichung unmittelbar Kapital für die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung schlagen zu können. Momentan befindet sich die Debatte über die Verrechtlichung der Erwachsenenbildung in einem Art Winterschlaf. Leider leidet darunter auch unser Erinnerungsvermögen im Hinblick auf vorhandene Gesetze. Das Bildungsurlaubsgesetz existiert zwar, aber es wird nur sehr eingeschränkt genutzt und nur ganz wenige Akteure scheinen sich verantwortlich zu

erklären, an diesem desolaten Zustand etwas zu verändern. Auch die Novellierung der Weiterbildungsgesetze erzeugt nur wenig Aufmerksamkeit in der Zukunft – auch das kann sich als fataler Fehler erweisen. Das gilt vor allem dann, wenn klammheimlich Verschlechterungen in die Gesetze hinein geschrieben werden. Möglicherweise ist momentan der Erhalt bisheriger rechtlicher Errungenschaften wichtiger als die Aufstellung von Forderungen, an deren Realisierung selbst jene nicht so glauben, die sie vertreten.

### *Verberuflichung*

Unter Verberuflichung meine ich so etwas Elementares wie die Organisation in einem Berufsverband. Gewerkschaften können – auch wenn sie anderer Meinung sind – Berufsverbände nicht ersetzen. Berufliche Interessensorganisationen sind im kollektiven Prozess der Professionalisierung durch nichts zu ersetzen. Einem solchen Prozess liegt die Mobilisierung eines gewissen Wir-Gefühls zugrunde, was dann idealerweise dazu führt, dass die Solidarität der Berufsgruppenangehörigen sich über die Grenzen der Organisationsgrenzen hinweg zu formieren beginnt. Ohne die Herausbildung einer kollektiven Akteurin oder eines kollektiven Akteurs sind Fortschritte im Prozess der Verberuflichung kaum möglich. Unter Verberuflichung verstehe ich natürlich auch die Aufnahme von gewerkschaftlichem Engagement und Formen der gewerkschaftlichen Interessensvertretung. Auf beiden Baustellen sieht es nach meinem Kenntnisstand nicht sonderlich rosig aus. Individualisierungstendenzen und die Heterogenität im Berufsfeld wirken sich auf die berufliche Selbstorganisation eher hemmend aus, aber dieser Aspekt kann die fehlende Dynamik auf dieser Ebene auch nicht vollständig erklären. Der Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (BV-Päd.) bemüht sich zwar redlich, kommt aber wegen einer sehr kleinen Zahl wirklich aktiver Mitglieder auch nicht so recht vom Fleck. Die neuen Kommunikationstechnologien (Facebook, Internet, Twitter) scheinen bei vergleichbaren Assoziationen einen günstigen Einfluss ausgeübt zu haben, doch das ist bei den Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen bislang noch nicht der Fall.

Die Verberuflichung führt im günstigen Fall zur Kodifizierung eines Berufsbildes. Dass hier sogar Rückschläge zu verzeichnen sind, mag das folgende Beispiel andeuten: Früher gab es in den Blättern für Berufskunde – das ist eine hausbackene Sammlung der Arbeitsagentur über alle akademischen und nicht akademischen Berufsgruppen – gab es die hauptberufliche Mitarbeiterin/den hauptberuflichen Mitarbeiter an Volkshochschulen und die Erwachsenenbildnerin/den Erwachsenenbildner. In dem durch ein Internet unterstützten Programm (berufsn.net Arbeitsagentur) fehlen die diesbezüglichen Hinweise auf die Praktikerin bzw. den Praktiker in der Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildnerin/der Erwachsenenbildner, die Weiterbildungsexpertin/der Weiterbildungsexperte kommt hier schlicht nicht vor. Einzig und allein die Bildungsreferentin/der Bildungsreferent wird hier präsentiert. Auf der Ebene der Verberuflichung sehe ich keine nennenswerten Fortschritte, eher Rückschritte.

### *Akademisierung*

Der Prozess der Akademisierung ist so widersprüchlich und ambivalent wie die Entwicklungen in den eben bereits erwähnten potentiellen Arenen der Professionalisierung auch. Die Berufspraxis muss sich jedenfalls erst einmal an diese Umstellung gewöhnen: Da

war die Dipl. Pädagogin/der Dipl. Pädagoge endlich etabliert und im Berufsfeld angekommen – und da wird dieser Abschluss wieder abgeschafft und durch die Bologna-Abschlüsse ersetzt. Durch die Abschaffung des Diploms haben wir tatsächlich eine wichtige Stellschraube zur erfolgreichen Akademisierung der Erwachsenenbildung verloren. Zugegeben: Bei den neuen Studiengängen zur Erlangung des BA und des MA sind Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner vertreten, aber das Problem ist und bleibt die Sichtbarkeit, die symbolische Markierung von beruflicher und wissenschaftlicher Identität. Die Studierenden verlassen die Uni nicht mehr mit dem Zertifikat "Dipl. Päd. mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung", sondern mit anderen Bezeichnungen "BA in allgemeiner Erziehungsschwerpunkt". Mittlerweile scheinen die Universitäten die hier angedeuteten Gefahren erkannt und Maßnahmen der Gegensteuerung ergriffen zu haben. Sicherlich ist es noch verfrüht, positive oder negative Konsequenzen gegenseitig aufrechnen zu können.

Gleichzeitig gibt es an einigen Universitäten durchaus erfolgreiche Bestrebungen der Einführung von berufsbegleitenden Master-Studiengängen mit dem Schwerpunkt "Erwachsenenbildung oder Weiterbildung". Hier sind der Fernstudiengang Erwachsenenbildung an der Uni Kaiserslautern und der Masterstudiengang in Magdeburg „Erwachsenenbildung“ zu nennen. Ich bin sicher, dass in den nächsten Jahren weitere Universitäten dazu kommen, die vergleichbare Formate anbieten werden. Ende der sechziger Jahre gab es bekanntlich die Kontroverse: Soll es einen grundständigen Studiengang Erwachsenenbildung im Stile des Diploms geben oder sollen Aufbaustudiengänge für bereits in der Praxis Tätige angeboten werden. Heute bewegen wir uns von der Konstellation des strikten "entweder oder" weg und gehen mehr in Richtung des "sowohl als auch". Wir sind uns alle einig, dass die Erwachsenenbildung an den Universitäten gehalten werden muss, allerdings zeichnet sich die Tendenz ab, dass sie unter dem Dach anderer Bezeichnungen wie „lebenslanges Lernen“, „Bildungsmanagement“ oder „Personalentwicklung“ oder in Kombination mit anderen Nominationen ihre Arbeit verrichten wird. Die akademische Erwachsenenbildung muss sich bewähren und ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen; nur so wird sie Kontinuität entfalten können. Dabei ist es allerdings wichtig, dass die Erwachsenenbildung sich nicht isoliert, sondern im Konzert der übrigen Subdisziplinen das Gespräch sucht und die eigene Existenzberechtigung im Dialog unter Beweis stellt.

### *Verwissenschaftlichung*

Der Ort „Verwissenschaftlichung“ ist unter Maßgabe der hier zugrunde liegenden Themenstellung „Professionalisierung“ nicht mit dem der Akademisierung identisch. Es ist ein gravierender Trugschluss, wenn man Verwissenschaftlichung und Akademisierung gleich setzen würde. Verwissenschaftlichung findet zum Beispiel auch durch hochwertige und ambitionierte Weiterbildung oder durch autodidaktisches Selbststudium statt. Die Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen ist seit der Erfindung des Buchdrucks und spätestens durch die Ausbreitung des Internets keineswegs an die Organisation Universität gebunden. Verwissenschaftlichung findet dann statt, wenn sich so etwas wie Relationierungskompetenz (Tietgens) entwickelt: Die Praktikerin bzw. der Praktiker vermag abstrakte Kategorien auf spezifische Situationen zu übertragen und ebenso aus vermeintlich singulären Erfahrungen generelle Schlussfolgerungen und Einsichten gewinnen. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung im Medium der Wissenschaft vollzieht sich

hauptsächlich durch eigene Fort- und Weiterbildung. Hier zeichnen sich allerdings gewisse Defizite ab: Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen – ich nenne jetzt mal die Erzieherinnen und Erzieher – ist die Fortbildungshäufigkeit und Fortbildungsintensität eher schwach ausgebildet. Von einem Professor der Erziehungswissenschaft wird an dieser Stelle immer Verständnis und Nachsicht erwartet. Ich möchte an dieser Stelle einmal nicht verständnisvoll und nachsichtig sein. Ich denke, dass es nicht einfach damit getan sein kann, das geringe Fortbildungsverhalten schlicht zu konstatieren und nach mehr Geld, besseren Angeboten und mehr Support zu rufen. Ich selbst erlebe die Praxis der Erwachsenenbildung nicht als sehr wissenschaftsaffin, ja manchmal sogar als latent wissenschaftsfeindlich. Wissenschaft und Berufspraxis sollten im Interesse der Sache in der Zukunft mehr aufeinander zugehen: Die tendenziell instrumentelle Haltung der Praxis gegenüber der Wissenschaft steht der gering entwickelten Bereitschaft der Forschung zum unmittelbaren Dialog gegenüber. Beide Seiten tragen an dieser nicht sonderlich positiven Konstellation eine gewisse Mitverantwortung.

Ich möchte die Besichtigung jener Orte abschließen, wo m.E. über Fortschritte oder Rückschritte in der kollektiven Professionalisierung entschieden wird. Natürlich müsste man diese Orte noch genauer abtasten und nach hemmenden und fördernden Faktoren suchen, diese dann gegenseitig abwägen und zu einer Gesamteinschätzung kommen. Ich kann hier nur einen Schätzwert anbieten, wobei für mich der Stillstand in der Verberuflichung der entscheidende Punkt ist. Ich sehe eine Diskrepanz aber auch eine Ungleichzeitigkeit in dem verhältnismäßig günstigen Stand der Akademisierung und Verwissenschaftlichung, dem Stillstand auf den Ebenen der Verrechtlichung, einem großen Risikopotential auf der Ebene der Institutionalisierung und einem Stillstand wenn nicht sogar einem Rückschritt auf der Ebene der Verberuflichung.

#### *4. Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen als Akteure im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens*

Die Durchsicht möglicher Arenen der Professionalisierung ergibt ein eher düsteres Szenario. In der Tat: Es scheint wenig Anlass zum Optimismus zu geben. Es gibt sicherlich niemanden unter den einschlägig anerkannten Expertinnen und Experten, die in den letzten 20 Jahren einen signifikanten Fortschritt hin zur Professionalisierung oder zur Professionalitätsentwicklung diagnostizieren würden. Wir sollten uns aber immer auch auf die Tugend der Perspektivenverschränkung – wie es Wiltrud Gieseke sagen würde – besinnen und die Probleme und Herausforderungen von mehreren Standpunkten betrachten. Genau das möchte ich aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung in einem letzten Schritt tun.

### 3 **Erwachsenenpädagogen als Akteure im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens**

- **Kaum substantielle Fortschritte in der kollektiven Professionalisierung → ist an eine bestimmte Sicht gebunden**
- **Fokus auf komparative pädagogische Berufsgruppenforschung verändert die Negativdiagnose**
- **Bedeutung der Erwachsenenpädagogen für das lebenslange Lernen**
- **Differenz zwischen Wissens- und Institutionalierungsform**
- **Verankerung der Erwachsenenbildung in den gesellschaftlichen Funktionssystemen**

11.11.2014

5

Ich knüpfe in meiner Argumentation an einer Kategorie an, die im professionstheoretischen Diskurs der Erwachsenenbildung ausgesprochen selten auf die eigene Berufskultur angewendet wurde – nämlich an dem Konzept des lebenslangen Lernens. Ich finde es ausgesprochen verwunderlich, dass der bildungspolitische, wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Siegeszug des lebenslangen Lernens nicht auch als positive Leistung der Erwachsenenbildung verrechnet worden ist. Dabei waren es doch gerade Protagonistinnen und Protagonisten der Erwachsenenbildung – und hier vor allem Vertreterinnen und Vertreter mit der Anbindung an die internationale Debatte –, die diese Kategorie hoffähig gemacht haben. Ich erinnere hier nur an die Diskussion in den siebziger Jahren, an den Faure Report, an die Beiträge des UNESCO-Instituts in Hamburg. In der Erwachsenenbildung hat man auf die breite Diversifikation des Konzepts seit den 1990er Jahren eher mit Erstaunen und Verwunderung reagiert, ja teilweise sogar mit Ideologiekritik („lebenslängliches Lernen“) und eben nicht mit Stolz oder Genugtuung. Als einen konstruktiven Schritt nach vorne wäre es zu bewerten, wenn wir aus der weitgehenden Verbreitung der Formel vom lebenslangen Lernen auch in berufspolitischer Hinsicht einen gewissen Mehrwert ziehen würden. Wie kann diese Behauptung theoretisch untermauert werden?

Punkt eins: Das Erwachsenenalter stellt die längste Phase in der menschlichen Lebensspanne dar. Das professionelle Mandat der Erwachsenenbildung, also der von der Gesellschaft definierte berufliche Auftrag müsste sich demnach darauf erstrecken, auf diese ausgedehnteste Phase im Lebenszyklus der Bürgerinnen und Bürger pädagogisch zu reagieren: nämlich eigens geplante Lernangebote zu unterbreiten, diese zu organisieren und durchzuführen. Es sind nicht die untereinander konkurrierenden Organisationen, die dieses Mandat besitzen, sondern es ist die Berufskultur der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner als Ganzes, die diesen Auftrag annehmen müsste. Die Einrichtungen der Weiterbildung sind mehr oder weniger sichtbar – die dort tätigen Praktikerinnen und Praktiker sind in der Öffentlichkeit so gut wie unsichtbar. Dabei ist die durch ein bestimmtes Personal erst möglich gemachte Erwachsenenbildung einer der größten Wachstumsbereiche

im Bildungssystem. Die Bildungsökonominnen und Bildungsökonominnen mögen doch bitteschön einmal die gesamtgesellschaftlichen Ausgaben, die für Weiterbildung vor 40 Jahren ausgegeben worden sind, mit den heutigen Ausgaben vergleichen. Warum schlagen sich die hier nur knapp angedeuteten positiven Eckdaten nicht im Berufsbewusstsein der Praktikerinnen und Praktiker nieder? Warum trägt die überragende Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens nicht zu einer stärkeren Berufsidealität bei?

Punkt zwei: Die Beziehung zum lebenslangen Lernen ist bei Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner auch in Bezug zu benachbarten pädagogischen Berufsgruppen gegeben. So sind Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner auch bei der beruflichen Fortbildung jener pädagogischen Berufsgruppen involviert, die ganz unterschiedliche Lebensalter als Adressatinnen und Adressaten im Visier haben. Sie arbeiten, wie beispielsweise meine Absolventinnen und Absolventen an der Goethe-Universität in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern mit, sie betreiben darüber hinaus Fort- und Weiterbildung für die frühpädagogischen Berufsgruppen. Gleichzeitig sind akademisch ausgebildete Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner aber auch in der Fort- und Weiterbildung von Personen tätig, die als Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Gemeindepädagoginnen und -pädagogen oder ehrenamtlich Tätige in der Alten- bzw. Seniorenarbeit tätig sind. Last but not least sind sie auch in der Lehrerfortbildung zu finden. Die starke Präsenz von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern als Fortbildnerinnen und -bildner für andere pädagogische Berufe erscheint erklärungsbedürftig. Ich denke, dass die große methodische und didaktische Innovationsbereitschaft in der Erwachsenenbildung das hier beheimatete Personal auch so attraktiv macht für andere Felder. So begann bekanntlich die Diskussion über neue Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und dieser Impuls hat dann schließlich auch in andere Bereiche ausgestrahlt. Etwas ähnliches kann man auch zum Thema E-Learning sagen, dass zunächst in der beruflichen und betrieblichen Bildung reüssierte. Die große Affinität gegenüber innovativen Themen, Entwicklungen, Methoden und Theorien muss an dieser Stelle als Bedingungsfaktor angeführt werden, warum Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner auch in anderen Bereichen der pädagogischen Berufsarbeit unterwegs sind. Das hat im weitesten Sinne auch etwas mit der Kooperationskultur zu tun; die in der Weiterbildung sehr ausgeprägt ist.

Punkt drei: Ich möchte die These, dass das lebenslange Lernen bislang im professionstheoretischen Diskurs der Erwachsenenbildung als symbolisches Kapital nicht wirklich genutzt worden ist, hier noch weiter begründen. Wenn wir vom lebenslangen Lernen sprechen, so reden wir damit keineswegs nur von einer Wissensform. Als hübsches Ornament, das die Sonntagsreden von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern zierte, wollen wir es nicht gelten lassen. Das lebenslange Lernen darf nicht als Phänomen des Überbaus der Gesellschaft missverstanden werden, sondern es ist als eine zentrale Institutionalisierungsform per excellence moderner Gesellschaften in den Blick zu nehmen. Es vereint Erziehung und Bildung, ohne die Besonderheiten der jeweiligen Form ganz zu verwischen (Nittel/Wahl 2014). Unter den verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft – Wissenschaft, Religion, Politik, Massenmedien, Wirtschaft – gibt es kein anderes Funktionssystem, das analog zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens das Merkmal auf sich vereint, intentional sowie unter Zugrundelegung absolut moralischer Grundsätze den Lebensverlauf der

Gesellschaftsmitglieder zielgerichtet zu beeinflussen. Der Kindergarten, die Schule und die Universität hinterlassen nicht nur – entschuldigen Sie bitte diesen martialischen Ausdruck – Fußabdrücke im Lebenslauf der Gesellschaftsmitglieder, diese Einrichtungen besitzen auch die Lizenz, die Erlaubnis, genau dies und nichts anderes zu tun. Aus der Perspektive des Lebensablaufs tragen die pädagogischen Berufsgruppen im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen im Kontext des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens durch ihr arbeitsteiliges Wirken zur Herstellung, zum Erhalt und zur Veränderung von Identitätsformationen bei. Wie kann vom Standpunkt des Gesellschaftssystems die Funktion des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens markiert werden. Diese besteht darin, die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese unter Maßgabe einer Integration von Erziehung und Bildung sicher zu stellen und somit die naturwüchsige Sozialisation zu substituieren. Die wichtigsten Elemente des Systems sind in ganz unterschiedlicher Weise an dieser Funktion beteiligt:

- die sozialen Welten der pädagogisch Tätigen (kurz: Berufsgruppen)
- Organisationen
- pädagogische Kernaktivitäten
- Klienten (Ziel- bzw. Adressatengruppen).

Heute sind circa 94% der Kinder im Alter von 3 – 6 Jahren Klienten der Elementarpädagogik. Die Altersklassen danach sind nahezu vollständig ins Schulsystem integriert. Doch die Bedeutung allein nach der statistischen Inklusion in die Systeme zu beurteilen, führt nicht weiter. Die gesellschaftliche Relevanz der Erwachsenenbildung bemisst sich nicht allein daran, dass um die 40 % der Bevölkerung an der organisierten Erwachsenenbildung partizipiert. Die Relevanz der Erwachsenenbildung bemisst sich daran, dass sie eine Begleitung ermöglicht, präventive Therapie bereit stellt, zur sozialen Integration beiträgt, Qualifikationen bereit stellt, soziale Kompetenzen vermittelt und vieles mehr.

An dieser Stelle möchte ich auf Luhmann verweisen, von dem die Einsicht stammt, dass moderne Organisationen ihre Existenz vor allem den Leistungen des Wirtschaftssystems und des Erziehungssystems verdankt: „Dabei stützt sich die Entwicklung von Organisationen auf Entwicklungen im Wirtschaftssystem und im Erziehungssystem. Die Ausdifferenzierung dieser Funktionssysteme schafft die Voraussetzung für die Ausdifferenzierung von Organisationen und dies auch dann, wenn die Organisationen für andere Funktionssysteme (politische Verwaltung, Krankenbehandlung, Massenmedien, Wissenschaft usw.) tätig sind“ (Luhmann 2000, S. 381).

Moderne Gesellschaften können sich mit Blick auf Erziehung und Bildung nicht mehr auf den Modus der Vorbereitung verlassen. Die Veränderungen in den Generationsverhältnissen tragen dazu bei, dass die Aneignung des kulturellen Kapitals einer Gesellschaft nicht mehr auf eine bestimmte Phase in der Kindheit, Jugend und im frühen Erwachsenenalter reduziert werden kann, sondern sich über den Lebenslauf verteilt. Erziehung und Bildung haben eine epochale Umstellung vollzogen, sie haben vom Modus der Vorbereitung auf den Modus der Begleitung umgeschaltet. Damit ist nicht nur eine Veränderung des Lernens in der biographischen Lebensführung, sondern auch eine strukturelle Transformation in den Systemen verbunden. Die Sensibilisierung auf der Ebene der Pädagogisierung der biographischen Lebensführung geht mit einem wacheren Auge für die gesellschaftlichen Teilsysteme einher. Die Erwachsenenbildung hat mit der Volkshochschule (leider) ihr institutionelles Zentrum verloren; sie breitet sich rhizomartig in der Gesellschaft aus. Sie

dockt gleichsam direkt an die verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme an: Die Gesundheitsbildung an das Gesundheitssystem, die kirchliche Erwachsenenbildung an die Religion, die betriebliche Bildung und die Verbraucherbildung an das Wirtschaftssystem, die militärische Fort- und Weiterbildung an das militärische Sicherheitssystem, die politische Bildung an die Politik, die Medienpädagogik an das System der Massenkommunikationsmittel, die wissenschaftliche Weiterbildung an das Wissenschaftssystem und die allgemeine Erwachsenenbildung an das wohlfahrtsstaatliche Sicherungssystem. Die verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssysteme lösen mit ihrer spezifischen Erwachsenenbildung ganz bestimmte Kernprobleme in der System-Umweltinteraktion. Hier und nur hier werden die Leistungen der Erwachsenenbildung wirklich evident und greifbar. Die Gesundheitsbildung löst für das Medizinsystem zum Beispiel das Problem, dass es die Interaktion auch zu den noch nicht kranken Menschen im Sinne von Prävention bearbeitet. Das Medizinsystem operiert mit der Differenz krank – gesund. Diese ist aber angesichts der modernen Aufgaben der Medizin unterkomplex. Die Gesundheitsbildung adressiert noch nicht ganz gesunde Menschen und Menschen, die im Moment noch nicht krank sind, aber gesund bleiben wollen. Die betriebliche Weiterbildung löst das Problem, dass die allgemeinen Qualifikationen auf die hochgradig spezifischen Anforderungen des lokalen Arbeitsplatzes angepasst werden und zusätzliche Kriterien außer Loyalität und Betriebszugehörigkeit in Anschlag gebracht werden, um Karriereentscheidungen zu prozessieren. Die Leistungen der Erwachsenenbildung für die einzelnen Funktionssysteme können nicht einfach über einen Kamm geschert werden, sondern müssen konkret benannt werden. Aber das steht m.E. aus.

Punkt vier: Im Gegensatz zur Schule ist in weiten Teilen der Erwachsenenbildung die Teilnahme freiwillig. Es gibt keine vergleichbare Institution wie die Schulpflicht. Zugegeben: beim Prinzip der Freiwilligkeit handelt es sich um eine kontrafaktische Annahme, um eine Erwartung, die nicht in jedem Fall erfüllt wird. Letztlich kommt die Teilnehmerin oder der Teilnehmer, was die Motivationsstruktur angeht, nicht ganz freiwillig. In der Entscheidungssituation besitzt sie oder er aber sehr wohl die Autonomie, einen anderen Weg zu gehen. Die Organisationen im Schulsystem üben von sich aus einen unmittelbaren Druck aus, die Organisationen der Erwachsenenbildung üben von sich aus keinen unmittelbaren Druck aus, um Anwesenheit im Sinne von körperlicher Präsenz durchzusetzen. Die Nachteile, die sich aus einem Nichtbesuch einer Weiterbildungsveranstaltung ergeben, leiten sich aus der Sachlogik der Vermittlung und der Aneignung ab, die Nachteile leiten sich darüber hinaus noch aus dem juristischen definierten Fehlverhalten ab. Der Normalfall im Rekrutierungsmechanismus ist Freiwilligkeit. Und daraus leitet sich ein von vielen nicht erkannter Wettbewerbsvorteil der Erwachsenenbildung ab; nur auf dieser Basis ist der Aufbau eines Arbeitsbündnisses möglich. Ich möchte hier nachdrücklich daran erinnern, dass die gesamte Professionalisierungstheorie von Oevermann letztlich auf diesen Punkt hinausläuft: Die Wahrung von Autonomie unter der Bedingung einer eigentlich heteronomen Situation. Letztlich bindet Oevermann die Unmöglichkeit einer vollständigen Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer an dieses Merkmal – die juristisch kodifizierte Schulpflicht und die damit verbundene Unmöglichkeit der Konstitution eines echten Arbeitsbündnisses (vgl. Oevermann 1996). Die Erwachsenenbildung hat in weiten Teilen diese Freiwilligkeit, aber auch hier schlägt sie weder theoretisch noch in den Marketingstrategien berufspolitischen Honig.



### 3 Erwachsenenpädagogen als Akteure im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

- Arbeitsteilung der verschiedenen pädagogischen Berufskulturen bei der Humanontogene
- Bestandteile des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens
  - Soziale Welten pädagogisch Tätiger (ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen, HochschullehrerInnen, ErwachsenenpädagogInnen...)
  - Organisationen (Kindertageseinrichtungen, Schulen, VHS...)
  - Pädagogische Kernaktivitäten (Unterrichten, Beraten, Begleiten, Informieren, Arrangieren)
  - Klienten (institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster der Rollenträger)
- Massive Einwirkung auf den Lebenslauf

11.11.2014

6

Ich kürze an dieser Stelle die Argumentation ab:

Was bedeutet es konkret, wenn man die Professionalisierung der Erwachsenenbildung unter Maßgabe des lebenslangen Lernens neu zu bestimmen versucht? Zunächst bedeutet dies einmal eine gewisse Relativierung und eine gewisse Selbstbegrenzung. Die Humanontogenese wird nämlich nicht von den Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen allein besorgt und erst recht nicht von ihr allein entschieden. Aus der Sicht der individuellen Biographie stellt das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens jene Instanz dar, die einen entscheidenden Beitrag zur Humanontogenese liefert. Humanontogenese meint aus unserer Sicht die zielgerichtete und organisierte Formierung bzw. Konstituierung, Aufrechterhaltung und Veränderung menschlicher Identitätsformationen, wobei wir zwischen der Bildung des einzelnen Subjekts und der Reproduktion des Gattungswesens Mensch eine dialektische Beziehung sehen. Im Zuge der historischen Entwicklung ist der Komplex der naturwüchsigen Sozialisation in den letzten hundert Jahren mehr und mehr zurück gewichen, und es sind Formen des nonformalen und formalen Lernens an dessen Stelle getreten. Zugleich übernehmen pädagogische Einrichtungen nicht nur die Funktion des Unterrichts und der Erziehung, sondern erfüllen strategisch wichtige Funktionen der sozialen Integration, der Hilfe und der wohlfahrtsstaatlichen Sicherung von Existenzrisiken. Im Erwachsenenalter ist die Erwachsenenbildnerin bzw. der Erwachsenenbildner nicht allein unterwegs, wenn es darum geht, pädagogische Dienstleistungen anzubieten und zu realisieren. Der Kursteilnehmer, der am Nachmittag einen Englischkurs besucht, war am Vormittag u.U. bei einem Sozialpädagogen, als er die örtliche Schuldnerberatungsstelle aufgesucht hat. Am nächsten Tag, als er in der Schule seine Tochter aufsuchen muss, begegnet er deren Lehrerin, die ihn über das schulische Verhalten der Tochter informiert und pädagogische Interventionen vorschlägt.

Die Gesellschaftsmitglieder sind zeitlich synchron als Adressatinnen bzw. Adressaten und Klientinnen bzw. Klienten ganz unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen inkludiert.

Aus der Sicht der Humanontogenese im Zuge des Lebenslaufs macht es daher Sinn, der verdeckten oder offenen Arbeitsteilung horizontaler und vertikaler Art der pädagogischen Berufsgruppen stärkere Aufmerksamkeit zu zollen. Eine einzige Berufsgruppe erbringt dabei eine begrenzte Leistung; im Verbund mit anderen avanciert pädagogische Arbeit zu einem tragenden Element der menschlichen Existenzsicherung in modernen Gesellschaften. Existentiell bedeutsam werden die pädagogischen Aktivitäten aber erst im Verbund mit den Leistungen anderer Berufsgruppen. Natürlich gilt es das Eigene der Erwachsenenbildung, die Alleinstellungsmerkmale der Weiterbildung zu betonen – aber gleichzeitig sollten die wechselseitigen Bezüge zu anderen pädagogischen Provinzen nicht abgedunkelt werden. Die Professionalisierung erfolgt nicht auf Kosten anderer. Nichts ist schädlicher als die Konstruktion falscher Fronten oder Konkurrenzbeziehungen.

**3 Erwachsenenpädagogen als Akteure im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens**

GOETHE  
UNIVERSITÄT  
FRANKFURT AM MAIN

- **Neubestimmung der kollektiven Professionalisierung vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens:**

- Bedeutender Anteil an der Humanontogenese
- Auswirkungen auf andere gesellschaftliche Teilsysteme
- Die Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung betonen und ihre Abhängigkeit von anderen pädagogischen Feldern anerkennen
- Selbstbegrenzung aufgrund der Arbeitsteilung

11.11.2014 7


### 5. Fazit

Wenn man der begrenzten Position einer ausschließlich auf die Belange der Erwachsenenbildung fixierten Betrachtungsweise folgt, dann gelangt man unweigerlich zu einer eher düsteren Gesamteinschätzung. In der Tat: Aus der binnenspezifischen Perspektive der Erwachsenenbildung sind kaum Faktoren zu erkennen, welche eine Dynamik in den kollektiven Prozess der Professionalisierung bringen könnten. Die Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahren keinen Tigersprung im Prozess der Professionalitätsentwicklung vollzogen; das Kriechen einer Schnecke entspricht hier wohl eher den Realitäten. Sie dümpelt so vor sich hin – so will es jedenfalls scheinen.

Weitet man jedoch den Blick, so ist diese Negativdiagnose keineswegs obsolet, aber es zeichnet sich doch die Notwendigkeit der gewissen Relativierung ab. Diese Sicht liefert einige Gründe zu einem dosierten Optimismus. Aus den gleichen Faktoren, die der Erwachsenenbildung die Professionalisierung erschweren, leiten sich aber auch ihre positiven gesellschaftlichen Leistungen ab. Sie ist in verschiedenen Systemen präsent und

ihre Leistung kann eben nicht nur auf eine reduziert werden. Sie hat weniger die Funktion der Vorbereitung auf zentrale Aufgaben im späteren Lebenslauf als vielmehr die Funktion der biographischen Begleitung. Aus der gesamtgesellschaftlichen Sicht kann ihre Funktion nur mit Blick auf die anderen Segmente von pädagogischer Berufsarbeit bestimmt werden: als arbeitsteiliges Gefüge der pädagogisch organisierten Humanontogenese.

Der Adressat der vergangenen Strategien der Verberuflichung war bisher immer der Staat: wir wollen mehr Geld, mehr Lehrstühle, mehr Personal, so lautete die Parole. Als eigentliche Adressatin muss aber auch die Gesellschaft stärker in den Blick genommen werden, und das schließt den Staat durchaus mit ein. Den strategisch wichtigen Anerkennungskampf, bei dem auch die Öffentlichkeit mit eingeschlossen ist, hat die Erwachsenenbildung noch gar nicht richtig aufgenommen. Strategien des Sichtbarmachens der Erwachsenenbildung stehen noch aus. Die Bürger wollen Argumente hören, warum es besser ist, Englisch in der Volkshochschule zu lernen und warum es weniger gut ist, Englisch über Selbstlernprogramme von Aldi oder Penny zu lernen. Was unterscheidet eine Lehrkraft in der Schule von einer Lehrkraft in der Erwachsenenbildung? Es sind einfache Fragen, mit denen uns die gesellschaftlichen Akteure konfrontieren. Wenn wir auf solche einfachen Fragen keine plausiblen, mit dem Alltagswissen verträglichen Antworten finden, wird es mit dem Projekt der kollektiven Professionalisierung nur schwer voran gehen. Dann wird es weder einen Tigersprung noch das Kriechen der Schnecke geben. Der wissenschaftliche Diskurs bleibt dann der Platzhalter für den tatsächlichen Durchsetzungsprozess – es wird im Elfenbeinturm etwas simuliert, was sich realiter gar nicht vollzieht.



#### 4 Fazit

- **Nur geringe Fortschritte in der kollektiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung**
- **Einfluss auf andere gesellschaftliche Bereiche wird wenig gesehen**
- **Betonung der gesellschaftlichen Bedeutung von Erwachsenenbildung**
- **Formierung eines kollektiven Subjekts Erwachsenenbildung**

11.11.2014 8

*Literatur (erweiterte Liste um einige wichtige PAELL-Publikationen):*

Adorno, Theodor W. (1970): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Th. W.: Stichworte. Kritische Modelle 2, S. 68 - 85, Frankfurt am Main.

Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Th. W.: Stichworte. Kritische Modelle 2, S. 85 - 102, Frankfurt am Main.

Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung? Wien.

Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden.

Buschle, C./Fuchs, S./Tippelt, R. (2014): Kooperationsprofile pädagogischer Berufsgruppen. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 165-199.

Dellori, C./Nittel, D. (2011): Reformoptionen von „unten“. Die Rekonstruktion von beruflichen Selbstbeschreibungen im Elementarbereich mit den Mitteln der Argumentationsanalyse. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung. Heft 2/2011, S. 173-192.

Dellori, C./Wahl, J. (2012): Die Relevanz des lebenslangen Lernens für das berufliche Handeln pädagogisch Tätiger. Ergebnisse aus einer komparativ angelegten Studie zur pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie der Sozialen Arbeit. Heft 2/2012, S. 217-230.

Hippel, A. v./Buschle, C./Schütz, J./Fuchs, S./Nittel, D./Dellori, C./Siewert-Kölle, A./Wahl, J. (2014): Pädagogische Berufe: Zwischen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 200-254.

Liederbach, K./Dellori, C. (2011): Im Angesicht der Anerkennung: Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 2/2011, S. 103-114.

Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 2011, S. 40-59.

Nittel, D. (2013): Tabus über dem Pädagogen-Beruf: Adorno, die Beatles und der Turm – Der Umgang mit dem Abschied aus Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: Burkart, G./Meyer, N. (Hrsg.): Leben und Studieren am Fachbereich Erziehungswissenschaften. Abschied vom Campus Bockenheim. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, S. 211-246.

Nittel, D./Dellori, C. (2014): Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der

Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Schwarz, M. P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 457-499.

Schütz, J./Hübner, L. (2013): Von der Fremdevaluation zur Selbstevaluation. Chancen für die Arbeitszufriedenheitsforschung durch den Einsatz von Gruppendiskussionen. In: Der pädagogische Blick 2/2013, S. 98-111.

Schütz, J./Niksch, C. (2014): Arbeitsbedingungen und Arbeitssituation pädagogisch Tätiger. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 102-119.

Schütz, J./Nittel, D. (2012): Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Egetenmeyer, R., Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 229-244.

Schütz, J./Reupold, A. (2010): Bildungsbereichsübergreifende Kooperationen. Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 1/2010, S. 31-33.

Schütz, J./Wahl, J./Buschle, C./Dellori, C./Nittel, D./Tippelt, R. (2014): Methodisches Vorgehen und Stichprobe im Überblick: Studiendesign und Forschungspraxis. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 32-59.

Tippelt, R./Nittel, D. (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2013, S. 145-162.

Tippelt, R./Nittel, D. (2014): Die Professionalisierung von Erziehung und Bildung im Spannungsfeld zwischen einem pädagogisch organisierten oder einem pädagogisch verfassten System des lebenslangen Lernens. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 255-268.

Wahl, J./Nittel, D./Tippelt, R. (2014): Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 120-164.