

Professionsentwicklung unter dem Diktum „gesellschaftlichen Wandels“ – eine Gegenrede

Es ist ein klassisches wissenschaftliches Verfahren – und sogar pädagogisch inspiriert –, die Perspektive wissenschaftlicher Reflexionen nicht zu verhehlen, sondern auch selbst zu reflektieren. Besonders angesichts der aktuellen Diskussionen über mögliche Professionsentwicklungen der Erwachsenenbildung scheint es mir wichtig, die jeweiligen Erkenntnisinteressen nicht aus den Augen zu verlieren.

Meine Perspektivenwahl ist mitbestimmt durch gewisse generationell-mentale Vorerfahrungen einerseits und durch bestimmte beruflich-soziale Einstellungen andererseits. Von diesen Prämissen aus werde ich im Folgenden zwei aktuelle wissenschaftliche Veröffentlichungen diskutieren, die den organisationalen Aspekt der Professionsentwicklung in den Vordergrund stellen. Abschließend möchte ich einige historisierende Sichtweisen skizzieren, die helfen können, mit aktuellen Trendsettern etwas reflexiver, besonnener, kritischer umzugehen.

I. Berufsbiografische Vorbemerkungen

Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und ihr Durchschlag auf Fragen der Professionsentwicklung werden von einem 60-jährigen Erwachsenenpädagogen in der Regel unter anderen Reflexionsparametern wahrgenommen, als dies bei Jüngeren der Fall ist. In gewissem Sinne ist es für Ältere leichter und erfüllt sogar die Erwartung der Jüngeren, sich in einem eher warnenden Duktus zu äußern. Für die Jüngeren hingegen ist es leichter und erfüllt wiederum sogar die Erwartung der Älteren, jene notwendig erscheinenden Anpassungsprozesse vorwegnehmend zu prognostizieren oder zu beforschen, denen man in seiner eigenen noch bevorstehenden beruflichen Zukunft unterworfen sein soll.

Ein Indiz für die affirmative Tendenz der pädagogischen Profession insgesamt ist die Propagierung einer zunehmenden „Pädagogisierung aller gesellschaftlichen Teilbereiche“, die dann auf das pädagogische Feld als zunehmende Arbeitsteilung zwischen Bildungsmanagement, Lehrenden und Verwaltung rückwirkt und hoffnungsfroh ausgerichtet wohl eine neue Form „organischer Solidarität“ bewirken soll.¹ Ein zweites Indiz für eine affirmative Gesamttendenz sehe ich in der verbreiteten Vermarktlichung von Bildungsangeboten, die selbst in aktuellen gewerkschaftsnahen Studien als alternativlos vorgestellt werden, sodass dann der beob-

achtete „Eigensinn von Lehrenden“ nur noch als eine Art Puffer wirken kann.² Auf beide indizierte Veröffentlichungen möchte ich kurz eingehen, denn sie sind aussagekräftig für die Rahmung der aktuellen wissenschaftlichen Debatten über die Zukunft der Profession „Erwachsenenbildung“.

Die zweite biografische Einschränkung, die ich hier mitreflektieren möchte, ist beruflich-sozialer Natur, denn dieser Aufsatz ist aus der privilegierten Position eines heute relativ autonom arbeitenden Wissenschaftlers, dessen Arbeitsschwerpunkt in der historischen Forschung und dabei immer auch in der Darstellung der Professionsgeschichte liegt, entstanden. Vom Studium her bin ich Politik- und Literaturwissenschaftler, der in früheren Jahren oft in prekären Arbeitsverhältnissen in Projekten und Seminaren der Erwachsenenbildung gearbeitet hat und deshalb sowohl das intellektuelle Engagement als auch die Nischenexistenz von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen kennt. Auch das prägt den Zugang zum Thema.

So werde ich im Folgenden drei mittlerweile schon historisch gewordene Positionen zum professionellen pädagogischen Handeln von Herman Giesecke skizzieren, in denen die *Einheit der Pädagogik*, die *Pluralität fachlicher Voraussetzungen* und das *berufliche Durchgangsstadium, das erwachsenenpädagogische Berufstätigkeit auch bedeuten kann*, betont werden. Und ergänzen werde ich dies mit einem Hinweis auf *autodidaktisches Lernen* als zentralem Motor der Erwachsenenbildung und ihrer sozialen Funktion im Sinne von Karl Heinz Flehsig, für den das Mitlernen und Selberlernen von Lehrenden zentral war.

II. Organisationale Aspekte erwachsenenpädagogischen Handelns

Ein aktueller Beitrag von Rudolf Tippelt und Dieter Nittel zur Würdigung der wissenschaftlichen Lebensleistung von Prof. Dr. Günther Böhme hat den Titel „Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims“.³ In folgender Weise wird hier das Er-

Dr. Klaus Heuer



Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen
e. V. Bonn
E-Mail: heuer@die-bonn.de
www.die-bonn.de

¹ In diesem Sinne verstehe ich einen aktuellen Beitrag von Rudolf Tippelt und Dieter Nittel in den Hessischen Blättern der Erwachsenenbildung (2/2013): R. Tippelt/D. Nittel: Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. S. 145–162.

² K. Lohr/T. Peetz/R. Hilbrich (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Hochschulen, Weiterbildung. Hamburg.

³ R. Tippelt/D. Nittel (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter der Erwachsenenbildung 2/2013.

⁴ Ebd., S. 159.

gebnis des Aufsatzes zusammengefasst und in Beziehung zu G. Böhmes bleibenden Verdiensten für die Geschichte der Pädagogik gestellt:

„Die Erziehungswissenschaft benötigt einen zeitgemäßen Begriff von Arbeitsteilung, um das soziale Miteinander der pädagogisch Tätigen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens über die formalisierten Kooperationsformen besser zu erfassen. Die von Günther Böhme repräsentierte Richtung der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft ist durch die Verankerung des hermeneutischen Paradigmas in unserer Disziplin tradiert worden und spielt bei der Neuinterpretation der Klassiker eine strategisch wichtige Rolle.“⁴

Obwohl scheinbar nicht zum Thema passend, muss hier zunächst darauf hingewiesen werden, dass G. Böhme für eine geisteswissenschaftliche Tradition steht, die eine – historisch fatal gewordene – Überhöhung des Bildungsbegriffs beschwört, statt nach dessen sozialen Funktionen in unterschiedlichen historischen Kontexten zu fragen.⁵ Die Art, wie diese Position von R. Tippelt und D. Nittel eingemeindet und in einen „strategischen“ Kontext gestellt wird, ist argumentativ anzufragen und liegt quer zur bisherigen historischen Betrachtungsweise. Wie kommt man von einer tendenziell affirmativen Überhöhung von historischen Bildungsverständnissen bei Böhme zu Überlegungen der organisationalen Neubestimmung professionellen pädagogischen Handelns? Was hat die Neuinterpretation des soziologischen Klassikers É. Durkheim mit

der Eingemeindung G. Böhmes als Klassiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu tun? Wie und besonders warum soll der Empiriker É. Durkheim mit dem Hermeneutiker G. Böhme versöhnt werden? Um welche „strategische Rolle“ handelt es sich hier? – Die Autoren des Artikels versuchen zu begründen, dass eine zeitgemäße Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens notwendig sei. Sie tun das auf zweierlei Weise: zum einen, indem sie den gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs der Pädagogik, „die Pädagogisierung aller Lebensbereiche“ im Sinne eines Selbstregulations- und Befriedigungsmodus, quasi schon als vollzogen ausmalen; zum anderen diagnostizieren sie einen Professionalisierungsschub, der von den Beschäftigten in der Erwachsenenbildung eine zunehmende Ausdifferenzierung und Spezialisierung in unterschiedliche Arbeitsfelder verlangt, die nur arbeitsteilig und eben hoffentlich im Sinne einer „organischen Solidarität“ vonstattengeht, so wie es eben É. Durkheim vor 100 Jahren prognostizierte. Beide Diagnosen können nun professionsbezogen als Mutmacher gelesen werden und als Versuche, die Zukunft der Profession zu antizipieren, um die Zunft der Erwachsenenpädagogen strategisch so aufzustellen, dass sie von dem gesellschaftlichen Wandel profitiert. Das ist ambitioniert, doch dabei wird auch viel Unhinterfragtes eingespielt.

An dieser Stelle will ich mich auf eine Kritik des zweiten Aspekts beschränken: Was also heißt „organische Solidarität“? Inwieweit ist das noch eine idealistische Position, da sie rein ökonomische Antriebskräfte und deren Imprägnierung von Arbeitsorganisation zu wenig beachtet? – Bei R. Tippelt und D. Nittel erscheint die „organische Solidarität“ wie eine natürliche Ressource, die in den gesellschaftlichen Prozess zunehmender und sich wandelnder Arbeitsteilung einzubringen ist.⁶ Jedoch, wie brüchig und unentschieden diese Prozesse real sind, lässt sich anschaulich an anderen zunehmend arbeitsteilig aufgestellten Berufen zeigen. Dort geht es in der Regel um neue Dis-

⁵ G. Böhme/H.-E. Tenorth (1990): Einführung in die historische Pädagogik. Darmstadt.

⁶ So schreiben R. Tippelt und D. Nittel: „Fortschreitende Differenzierung und Arbeitsteilung begünstige die Entwicklung von organischer Solidarität – so É. Durkheim (...) – zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft, weil in modernen Gesellschaften die Lebensweisen und -verhältnisse der Menschen auf einer hohen Heterogenität beruhen. Dieser soziale Wandel erzwingt geradezu Sozialisation und intendiert moralische Erziehung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Solidarität und diese werde dann zu einer wichtigen Aufgabe pädagogischer Berufe – anfangs insbesondere der Erzieher und Lehrer“ (R. Tippelt/D. Nittel [2013]: Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter der Erwachsenenbildung 2/2013, S. 153).



tinktionen und Einsparungen, fortlaufend werden Gewinner und Verlierer produziert, von einer neuen Solidarität lässt sich nichts nachweisen. Warum es die heutigen Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen sein sollen, die jene Solidarität erreichen können, und was genau deren besondere Kennzei-



chen sind, bleibt ungeklärt. Nach Auffassung von É. Durkheim sowie von R. Tippelt und D. Nittel kommt jedenfalls der gesamten Pädagogik, auch der Bildung im Erwachsenenalter, die Aufgabe zu, im Rahmen einer „moralischen Erziehung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Solidarität“ beizutragen.⁷ Woher ist dieser Auftrag aber zu nehmen? Wer erteilt dazu mit welchen Zielkoordinaten die Lizenz? Und wie lassen sich die daraus sich ergebenden Aufgaben inhaltlich füllen und von Erwachsenenpädagogen realisieren? – Dazu sind im Text keine Aussagen zu finden. Leider überhöhen die Autoren hier die Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer gesellschaftlichen Funktion, die real von betriebswirtschaftlichem Organisationskalkül und prekären Arbeitsverhältnissen bestimmt ist. Allerdings:

Politischen Macht- und Interessenfragen sowie einseitig bestimmten Aushandlungsprozessen lassen sich keine pädagogisierenden Postulate entgegenstellen. Dies bedeutet nicht nur eine Überhöhung, sondern vielmehr auch eine Überforderung der Erwachsenenpädagogik.

Nur in diesem Sinne sind die rezipierten Positionen anschlussfähig an die von G. Böhme vertretenen Klassiker der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, welche nämlich unter der Hand genau solche Horizonte gut bediente.

Dagegen wäre dafür einzutreten, dass die Erwachsenenpädagogik intensiver gegen Selbstverständlichkeiten aufbegehrt und sich für einen demokratischeren und reflektierteren Ausgestaltungsprozess neuer Strukturen der Arbeitsorganisation einsetzt.⁸

III. Vermarktlichung erwachsenenpädagogischen Handelns

Autorinnen und Autoren einer von der gewerkschaftsnahen Hans-Böckler-Stiftung jüngst veröffentlichten Fallstudie fanden heraus, dass eine zunehmende Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsfelder im Bildungsbereich unter marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Gange ist und weiter bevorsteht. Das heißt, dass Bildungsverwaltung, Bildungsmanagement und pädagogisches Personal künftig separater und zunehmend konkurrierender agieren werden. Insbesondere in Weiterbildungseinrichtungen mit hierarchischen Strukturen bedeutet dies dann eine Vorrangstellung des Bildungsmanagements und damit verbunden eine wachsende Standardisierung mittels Lehrmaterialien, Kompetenzmodulen oder Lernplattformen. Auch die Rolle des pädagogischen Personals wird sich verändern, laut den Befunden der Studie im Sinne folgender Stichworte: Standardisierung der Lehrprozesse, steigende sozialpädagogische Aufgaben, geringerer Wert von fachbezogenen Kompetenzen, steigende pädagogisch-didaktische Anforderungen, Individualisierung des Lernens ... Und hinzu kommt noch aufgrund stärker werdender Organisationsinteressen: geringere Mitsprache in der Organisation, Stärkung der Steuerung durch das Management, Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, Entgrenzung von Arbeit und Leben ... Resümierend schreiben die Autorinnen und Autoren:

„Das neue Leitbild der Lehrenden in der Weiterbildung, ihre ‚neue Rolle‘ ist vom Unternehmen/Auftraggeber definiert (...) Damit werden ihre professionellen Spielräume in der Interaktion mit den Teilnehmer/inne/n beschränkt. Fachliches Wissen wird durch (sozial)pädagogische Anforderungen überlagert. In den Arbeitsorientierungen gerät der

⁷ Ebd.

⁸ Etwa im Sinne von H. Flechsig, der die soziale Funktion des Lernens so umschrieb: „Nicht nur die Anpassung an bereits erfolgte Veränderungen der natürlichen, kulturellen und beruflichen Umwelt, sondern auch die Vorwegnahme künftiger Entwicklung zur Katastrophenabwehr und zur Sicherung der Lebensgrundlagen soll gleiche Bedeutung haben“ (K.-H. Flechsig [1990]: Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen. Kapitel 5.10, Loseblattsammlung, Neuwied, S. 2).

⁹ K. Lohr/T. Peetz/R. Hilbrich (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Hochschulen, Weiterbildung. Hamburg, S. 237.

professionelle Anspruch in Konflikt mit „marktlich“ vermittelten Anforderungen, denen man letztlich nur unter Preisgabe des Anspruchs auf gute Arbeit eigensinnig widerstehen kann.“⁹

Indes, der sogenannte „Eigensinn“ umfasst hier nicht nur hohe Ansprüche an die Qualität der eigenen Bildungsarbeit, sondern auch noch die Abwehr von überbordenden Anforderungen, zudem die Kritik an der Politik der Arbeitsagentur und auch gleich noch den Aufbau gemeinschaftlicher Koordinationsformen auf ausführender Ebene – freilich ohne konflikthafte Auseinandersetzung mit der Geschäftsleitung. Außerdem werden die Wurzeln des Begriffs „Eigensinn“ als Kategorie kritischen Denkens, wie er etwa in E. P. Thompsons Arbeiten zur Geschichte der Arbeiterbewegung¹⁰ oder bei Oskar Negt und Alf Lüdtke¹¹ angelegt ist, nicht aufgeführt, Herausforderungen einer womöglich fruchtbaren Aktualisierung bleiben unbenannt.

Derzeit scheint „Eigensinn“ eine individuelle und subversive Handlungsstrategie, eine immer noch funktionierende Ressource gegen die Vermarktlichung des Bildungsbereichs zu sein. Dieser wird von einer „Entsubjektivierung“¹² der Arbeit bestimmt, die teilweise schon gut abzusehen ist. Eine starke gewerkschaftliche Interessenvertretung insbesondere des lehrenden pädagogischen Personals, die als mögliche politische Gegenstrategie sinnvoll erscheint, wird systematisch konterkariert durch den Anspruch des lehrenden pädagogischen Personals auf „Selbstvertretung der Interessen“¹³. Lohr, Peetz und Hilbrich schlagen zur Lösung der sich anbahnenden organisationalen Probleme und Ungleichgewichte lediglich vor:

„Eine Professionalisierung des Managements von Bildungseinrichtungen mit der gleichzeitigen Respektierung und Erweiterung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte sowie mit informellen sachverständigen Partizipationsformen und Mitbestimmungsmöglichkeiten (...) zu verbinden.“¹⁴

Wie aber die unterschiedlichen Perspektiven nicht nur vermitteln, sondern auch in ihrer Geltungskraft institutionell absichern lassen, bleibt ungeklärt und letztlich wohl illusionär.

IV. Historische Perspektiven erwachsenenpädagogischer Professionalität

In den klassischen Schriften zur Professionalität der Erwachsenenbildung (z. B. Wilhelm Flitner 1921 und Erich Weniger 1952) spielen die „*verstandenen beruflichen Erfahrungen*“ und das „*Charisma der Lehrenden*“, das sich aus ihrem intellektuellen Engagement und sozialen Bestrebungen speist, eine zentrale Rolle. Die Lehrenden sollen sich ihren eigenen Bildungsprozess transparent machen und davon ausgehend sich in der Interaktion mit den Lernenden weiterbilden. Diese Traditionslinie war von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zu Wolfgang Schulenberg Plädoyer für die Hauptberuflichkeit von 1972¹⁵ bestimmend. Bis zu diesem Zeitpunkt überwog deutlich die Skepsis gegenüber einer universitär geprägten (Erwachsenen-)Pädagogik. Zugleich betonten diese Vertreter die Pluralität der beruflichen Zugänge und auch den nebenberuflichen Charakter von Erwachsenenbildung als ein berufliches Durchgangsstadium. Die folgenden zwei Zitate von Hermann Giesecke unterstreichen, wie bedeutend diese Ausrichtung auch weiterhin für die allgemeine Pädagogik war. Es heißt:

„Dieser Wechselprozess zwischen Handeln einerseits und dem Repertoire, aus dem das Handeln seine Inhalte bekommt, andererseits ist offensichtlich umso produktiver, je substanzieller das Repertoire sich erweitern und differenzieren kann (...) Reflektieren heißt also grundsätzlich, die eigene Lebensgeschichte weiterhin als eine Bildungsgeschichte anzusehen.“¹⁶ – „Die lebenslange Fixierung auf einen pädagogischen Teilberuf dagegen führt zur bloßen Routine und zur geistigen Unbeweglichkeit.“¹⁷

In gewisser Weise kehren diese Positionen aktuell auch wieder. So berichteten auf der diesjährigen Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE zwei Mitarbeitende der Bertelsmann Stiftung erste Arbeitshypothesen eines Projekts, das Reformvorschläge zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung entwickelt. Im Rahmen dieses ambitionierten Vorhabens wird eine Zeitschiene zugrunde gelegt, die um 1800 startet, Zäsuren um 1900 und 1960 setzt und eben auch Prognosen für 2050 umfasst. Für 2050 wird zurzeit die prägnante Arbeitshypothese vertreten: „Personal rekrutiert sich aus der Avantgarde ohne pädagogische Qualifizierung, aber handlungspraktische Eignung.“¹⁸

⁹ Edward Palmer Thompson (1963): *The Making of the English Working Class*. London.

¹⁰ O. Negt/A. Kluge (1993): *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt a. M. In: A. Lüdtke (1993): *Eigen-Sinn, Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik im Kaiserreich*. Hamburg.

¹¹ K. Lohr/T. Peetz/R. Hilbrich (2013): *Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Hochschulen, Weiterbildung*. Hamburg, S. 244.

¹² Ebd., S. 249.

¹³ Ebd., S. 259.

¹⁴ Wolfgang Schulenberg u. a. (1972): *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig.

¹⁵ Hermann Giesecke (1987): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim, S. 37.

¹⁶ Ebd., S. 139.

¹⁷ M. Fischer/M. Noack: *Wo ein Wille ist, ist nicht immer ein Weg – Ein strategischer Blick auf das Gelingen und Scheitern zentraler Reformprogramme der Erwachsenenbildung*. Vortrag mit Powerpointpräsentation auf der Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE in Magdeburg 2013, unveröffentlicht.

Dieser Auffassung nach kehrt also im Jahr 2050 unter veränderten Vorzeichen etwas wieder, was schon einmal um 1800 maßgeblich war. Doch waren es um 1800 – was in den Ausführungen unterschlagen wurde – von der Aufklärung geprägte und auf soziale Nützlichkeit ausgerichtete Philanthropen, die sich für Volksbildung engagierten. In der Zukunft nun soll es eine nicht näher sozial und mental bestimmte „Avantgarde“ sein, die diese Aufgabe – ohne ausgewiesene soziale Funktion – übernimmt. Damit unterschlägt die Arbeitshypothese des Projekts der Bertelsmann Stiftung die Spezifität des jeweils Historischen; allerdings wäre es aus einem ernst gemeinten historischen Blickwinkel durchaus möglich, hier kritische Distanz gegenüber dem gesellschaftlichen Wandel zu gewinnen. Dazu aber sind die historischen Traditionslinien wieder aufzugreifen. Historiografisch betrachtet waren die Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen lange Zeit ein berufliches Rollenmodell des auf Demokratisierung und soziale Nützlichkeit ausgerichteten gesellschaftlichen Wandels. Diese Zuschreibung war zwar immer auch ein ideologisches Konstrukt, aber in gewisser Weise auch eine Orientierung und eine Entwicklungschance. Es forderte vom pädagogischen Personal eine hohe autodidaktische Selbstlernkompetenz, einen stark erfahrungsorientierten Vermittlungsansatz und die passgenaue Ausrichtung der jeweiligen Themenstellungen an ihrer sozialen Relevanz. Mittlerweile ist dieses ambitionierte Projekt verloren gegangen, es ist den Kämpfen um gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung, gewerkschaftliche Stellvertretung oder auch (be-



rufs-)ständische Etablierung gewichen. Doch im Hinblick auf Professionsentwicklungen zeigt sich, wie reflexiv inspirierend und praktisch subversiv eine *sozial-lebenspraktische Nützlichkeit der Lernangebote*, eine *soziale Funktion der Erwachsenenbildung* sowie ein *vorbildhaftes Rollenmodell der Lehrenden* sein kann. Dieses Terrain heute, angesichts zunehmend ökonomisch bestimmter Prämissen, erneut zu besetzen bedeutet vor allem, die (beruflichen) Übergänge, denen immer mehr Menschen unterworfen sind, nicht bloß als Gegenstand der Erwachsenenbildung, sondern auch als Bewältigungsaufgabe der dort Beschäftigten ernst zu nehmen. In guter Tradition wäre eine professionell individualisierte Personalberatung und -förderung als primäres internes Aufgabenfeld der Träger auf die Agenda zu setzen.