

(Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Ein zweistimmiger Kommentar

Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel

Zusammenfassung

In dem Bemühen, in den Hessischen Blättern auch einmal nach dem einen oder dem anderen neuen Format im wissenschaftlichen Publizieren Ausschau zu halten, soll im folgenden Beitrag ein Experiment unternommen werden. Der Text hat nicht eine Autorin/einen Autor, sondern zwei – und diese vertreten zwei Perspektiven auf den Gegenstand. So ist die Leserin/der Leser aufgefordert, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Das Modell für diesen Beitrag ist ein schriftlicher, kein mündlicher Dialog. Eine Wissenschaftlerin und ein Wissenschaftler, die sich seit Jahren mit dem Thema der Professionalisierung beschäftigt haben, tauschen Positionen aus. Dabei weisen sie auf Aspekte hin, die aus ihrer Sicht in einer möglichen Zwischenbilanz im Prozess der Professionalisierung und in einem Ausblick für die Zukunft nicht fehlen sollten.

Dieter Nittel

Meine Ausgangsthese lautet: Die Professionalisierung der disponierenden und planerischen Arbeit in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts – auch gegen Widerstände in den eigenen Reihen – sowie die Ausnutzung der damals vorherrschenden günstigen Gelegenheitsstrukturen im bildungs- und finanzpolitischen Sinne können berufsgeschichtlich gar nicht hoch genug eingestuft werden. Die Durchsetzung des HPM (hauptberuflich pädagogischer Mitarbeiter) ist zum Modell für andere Bereiche avanciert. Ein angemessenes Kriterium zur Würdigung dieser Erfolgsgeschichte war und ist für mich der Umstand, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildung ein ungemein junges Phänomen, ein offenes Projekt mit großen Entwicklungschancen ist. Lange Zeit, und das wird immer wieder unterschätzt, war in der wechselvollen Geschichte der Erwachsenenbildung ein starker antiprofessioneller Affekt dominant, der die Tendenzen in Richtung Verberuflichung unterminiert und geschwächt hat. Drei Beispiele mögen zur Veranschaulichung der These genügen: So war in der Weimarer Republik die Kritik am Fachmenschentum weit verbreitet, und als „echter“ Volksbildner galt gewöhnlich nur jene Person, welche über einen

bürgerlichen Hauptberuf verfügte. Die antiprofessionellen Affekte kontaminierten auch die Geschichte der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg: Als die amerikanische Militärverwaltung in den vierziger Jahren im Zuge der Reeducation-Politik einen imposanten Geldbeitrag für hauptberufliche Mitarbeiter in der ländlichen Erwachsenenbildung Hessens locker machen wollte, hat der Vorläufer des heutigen hessischen Verbandes der Volkshochschulen dies kategorisch abgelehnt. Noch Anfang der 1980er Jahre gab es ein Streitgespräch zwischen Peter Alheit und Hans Tietgens, das weniger interessant ist aufgrund der dabei beteiligten Personen, als vielmehr wegen des damaligen Zeitgeistes. Insbesondere die politisch links stehenden Vertreter unserer Zunft sahen in der Professionalisierung eine Gefahr für den damals noch vorherrschenden Charakter der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung. Diese Ressentiments gegen die Professionalisierung sind heute gewichen, ebenso wie auch kritische Stimmen gegenüber einer allzu starken Expertokratisierung zu hören sind. Das ist eine große Errungenschaft.

Die eben angedeutete Argumentationsfigur besitzt, wenn man die bildungshistorische Sicht stark macht, sehr viel Tröstungspotential. Sie trägt ein wenig dazu bei, den von manchen als Stillstand, von anderen auch als Roll-back diagnostizierten Zustand positiv zu akzentuieren. In der Tat ist die Durchsetzung der/des HPM ja durchaus kein endgültiger, sondern ein fragiler Erfolg: denn überall im Lande scheint es Versuche zu geben, den beruflichen Auftrag und die Machtpotentiale der/des HPM zu schwächen und besoldungstechnische Rückstufungen vorzunehmen. Wenn man nicht die bildungshistorische, sondern die zeitdiagnostische Brille aufsetzt, könnte man den gegenwärtigen Zustand als Bedrohung eines weithin unterschätzten Status Quo beschreiben.

Wiltrud Gieseke

Ich kann Deiner Argumentation, was die jüngere Vergangenheit betrifft, folgen; ja ich stimme ihr ausdrücklich zu. Wenn Gegenwind kommt, müssen wir uns fragen: Was können wir nicht ändern? Was haben wir versäumt, auch von Wissenschaftsseite aus? Was ist uns von unserer Disziplin (Erziehungswissenschaft) an Unterstützung auch in der Forschung entgegengebracht worden? Andererseits muss ich feststellen, dass es ein starkes gesellschaftspolitisches Interesse an Bildung/Qualifizierung/Kompetenzentwicklung gibt und dass die Problembearbeitung, Forschungsfragestellungen, Konzeptentwicklungen, d. h. umfassende Entwicklungsverläufe die fachliche Entwicklung sowie die Arbeit in den Institutionen bestimmt haben und auch gegenwärtig bestimmen. Es kommt aber davon unabhängig darauf an, wie die Praxis auf die Forschung und die Theorieentwicklung reagiert. Werden die Befunde ausreichend im professionellen Sinne diskutiert und ver- und überarbeitet? Das heißt, ist man bereit, sich deutlicher auf die Lernpraxis Erwachsener in den unterschiedlichen Kontexten einzulassen? Gibt es genügend Interesse und Kompetenzen, dieses verbandsübergreifend anzugehen? Kann man auch anders seinen Job ausfüllen? Immer stellt sich die Frage, von welcher Perspektive aus schaue ich auf das Weiterbildungsfeld und wie ist dieses mit anderen vernetzt? Dabei unpolitisch zu denken und zu glauben politisch abgewandt zu sein, garantiert nicht wissenschaftliche Solidität. Eine solche Wissenschaft

wird dann zur Legitimierungsinstanz politischer Kräfte. Eine derartige Haltung ist eher naiv und blendet die gestaltende gesellschaftliche Realität aus. Diese wird dann nicht mehr als zu gestaltende Wirklichkeit begriffen. Da gegenwärtig alles im Prozess ist, kommt es meiner Ansicht nach auf die Einsichten, Annahmen und Aktivitäten der Akteure an. Ohne mehr Weiterbildung der Weiterbildner und Weiterbildnerinnen mit einer Partizipation der Akteure an Forschung sowie ohne mehr Studiengänge, die das Fach in Kombination mit anderen Fächern als Zweitfach anbieten, also ohne reflexive Kompetenz, die nicht nur erfahrungsgesättigt ist, und ohne pädagogische Forschungsinteressen wird es in Zukunft nur reaktives Vorgehen geben.

Historisch gesehen, ist dafür nicht nur die Weimarer Republik interessant, die Du unter anderem anführst, sondern für die 1960er Jahre auch das Beispiel der 1966 veröffentlichten Göttinger Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg, wo sich zeigt, dass die politischen Wirklichkeiten auch durch Forschung und Konzeptentwicklung vorangetrieben werden – und das mit großem Gewinn für die Gesellschaft. Studien zum Bildungsbewusstsein und bildungspolitische Interessen führten zu Strukturbildungsvorschlägen, zu Studiengangsentwicklungen mit Professionsanspruch, zu innerinstitutionellen Vorschlägen und ebenso zu Zertifizierungsvorschlägen in bestimmten Bereichen (Sprachen, Naturwissenschaften, für Politik war es auch vorgesehen).

Dieter Nittel

Ich würde, Deine Anregungen aufgreifend, die momentane Situation als dialektische Einheit von nun schon auch in die Jahre gekommenen Professionalisierungs- und aktuellen Deprofessionalisierungstendenzen beschreiben. Aus einer eher strukturellen Perspektive sehe ich das größte Defizit in der Nichtexistenz eines kollektiven Akteurs für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wenn man sich zunächst einmal die strategisch wichtigen Orte für Professionalisierungsprozesse anschaut – also den Arbeitsplatz, das Recht, die Wissenschaft und die Politik – und nach dem eigentlichen Subjekt der Professionalisierung fragt, hat man massive Probleme. Wo ist der eigentliche Träger der Verberuflichung? Was verbirgt sich hinter der Berufskultur der Erwachsenenbildung? Welches soziale Aggregat muss man sich darunter vorstellen? In der Vergangenheit hat die Erziehungswissenschaft zwar gute Argumente geliefert, aber das ist nicht bis zu den bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen vorgedrungen. Die Bildungspraxis ist extrem stark individualisiert und die Praktiker/innen an der Basis haben kein schlagkräftiges Organ, das ihre Interessen vertritt. Auch die Gewerkschaften haben sich in der Vergangenheit mehr oder weniger abstinenter verhalten. Da gibt es zwar positive Bewegungen, aber die sind nur schwach ausgebildet.

Ich denke, dass sich auch manche Vertreter/innen der wissenschaftlichen Disziplin etwas vormachen. Sie glauben, dass die Weiterbildungsträger und die Organisationen die Interessen der Mitarbeiter/innen gleichsam mit vertreten können. Macht es noch Sinn, die Möglichkeit von Professionalisierungsanstrengungen zu unterstellen, wenn ein kollektives Subjekt eines solchen Prozesses fehlt? Damit ist nicht nur ein klassischer Berufsverband gemeint, sondern auch andere Arten der kollektiven Interessensvertretung, regionale Zusammenschlüsse oder trägerübergreifende Netzwerke.

Wiltrud Gieseke

Die von Dir angesprochenen Herausforderungen durch die Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen und durch fehlende aktive Berufsverbände sehe ich auch so. Ehrlich gesagt, spielte das historisch gesehen immer eine Rolle, da die jeweiligen Verbände und Institutionen mit beigeordneter Bildung die Werteausrichtung, die Interpretation der Bedarfe und die Arbeitsformen zumindest beeinflussen und auch beeinflussen wollten. Interesse und Bildung sind hier nicht individuell als ein Recht, sondern als eine Aufforderung zur Anbindung an die Verbände zu verstehen (also „katholisch“ zu operieren). Außerdem kommen so viele Neue ins Feld, die eigentlich anderes mit ihrem Leben vorhatten und keine Weiterbildung oder Studium im Fach haben. In der Weimarer Republik führte das dazu, dass die wichtigsten konzeptionellen und theoretischen Akteure das Feld verlassen mussten, da sich zu wenig Verberuflichungstendenzen ergaben. Heute müssen wir uns der Frage stellen: Tun wir genug, um den Nachwuchs nachhaltig zu unterstützen, damit sie sich als Erwachsenenbildner/innen sehr gut platzieren können? Bieten wir genügend Identifikationspotentiale und vor allem strukturieren wir die Weiterbildung forschungsorientiert so, dass sie erkenntnis- und handlungsfördernd ist? Damit will ich sagen: Ja, natürlich benötigen wir einen aktiven Berufsverband der Akteure, aber zu überlegen bleibt, was auf dem Weg dahin alles zu tun ist und was dazu gehört, um eine gute gemeinsame Grundlage zu erreichen.

Dieter Nittel

Du hast in Deinem ersten Beitrag die Aufmerksamkeit auf die Politik gelenkt. Dazu möchte ich noch eine kleine Bemerkung machen: Politik ist für mich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, was die begrenzte berufspolitische Bühne angeht, zunächst einmal nur eine Chiffre für die Bedingung für die Möglichkeit einer erfolglosen oder erfolgreichen Durchsetzung von berechtigten Interessen und Anliegen der Erwachsenenbildung im Zuge der Professionalisierung im Medium der Macht. Politische und rechtliche Instanzen haben bekanntlich das Potential, über das Medium Macht die juristischen, finanziellen, organisatorischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen für die Verbesserung der Entschädigungschancen (höheres Ansehen, mehr Autonomie, angemessene Bezahlung) im Weiterbildungsbereich zu verbessern. In der Arena der Parteipolitik gibt es in Deutschland keine einzige Partei, von der man mit Fug und Recht behaupten kann, dass sie die Interessen der Erwachsenenbildung nachhaltig vertreten hat; das sieht bei der Berufsgruppe der Lehrer/innen übrigens ganz anders aus. Macht kann, aber muss nicht per se über Politik generiert werden. Das kann auch über Reputation und Ansehen laufen, etwa in den von Dir erwähnten sechziger Jahren im Zusammenhang mit der Studie von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg. Das war eine historische Situation, als Bildungs- und Erziehungswissenschaften, aber auch die Wissenschaften in ihrer ganzen Breite (und nicht nur die Hirnforschung) noch ein wirkliches Renommee hatten und die Autorität des besseren Arguments ausstrahlte.

Wiltrud Gieseke

Es geht und ging dabei aber nicht um Ansehen und Reputation. Für neue Ideen und demokratische Entwicklungen sind sie keine Türöffner. Darauf schielt man heute zu

sehr. Das Dreiergespann Strzelewicz/Raapke/Schulenberg hatte wissenschaftliche Ansprüche, bildungspolitische Vorstellungen nicht zuletzt in Skandinavien gewonnen, die sie auch in Deutschland für notwendig hielten und dafür Unterstützung suchten. Die Wege waren steinig und ihre Gegner blieben ihre Gegner, wie die dogmatischen Linken, die Konservativen, die damals von einem eher genetischen Begabungsbegriff ausgingen, aber auch ängstliche Kollegen aus den Verbänden, desinteressierte Politiker etc. Aber sie haben etwas nachhaltig bewegt. Die echte Würdigung steht hier allerdings noch aus. Ich warte in dieser Angelegenheit auf den deutschen Volkshochschulverband. Ich will damit sagen, Professionalisierungsprozesse haben ihre Wurzeln nur in solchen individuellen Aktivitäten und Vernetzungen.

Wenn wir uns nun die Frage stellen, was wir heute unter Profession und professioneller Entwicklung in der EB/WB verstehen, gelten neue Ausgangsbedingungen, die aber die traditionellen Wurzeln im Verständnis nicht über Bord werfen. Gegenwärtig unstrittige Kriterien sind dabei: wissenschaftliches Niveau – und das meint immer erziehungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, philosophische Theoriebildung und empirisches Arbeiten –, ein besonderes klientenorientiertes Arbeits- und Leistungsideal auf ethischer Grundlage, eine wissenschaftliche Ausbildung mit Zertifizierung sowie die Akzeptanz des differenten Vorgehens im pädagogischen Handeln bezogen auf die Teilnehmenden, die selbständige Akteure in den Lehr- und Lernprozessen sind.

Bei der Sicherung einer höheren professionellen Leistung spielen ethische Fragen eine größere Rolle als bisher diskutiert. Professionalität ist ohne ausgewiesene Kompetenzprofile nicht denkbar, aber die so genannte aktuelle Steuerung von Prozessen menschlichen Handelns, in diesem Fall von Lehren und Lernen, kann ebenso zur Mentalität eines/einer Sacharbeiters/Sacharbeiterin, führen, der/die nach festen Regeln handelt, ohne die Differenz und Vielfalt menschlichen Handelns und Lernens zu berücksichtigen. Für mich heißt das, die Kriterien der Professionalität sollten neu besonders untereinander in Beziehung gesetzt werden. Das ist Aufgabe der Professionellen. Sie sollten nicht wie jetzt auf die Bildungspolitik warten, aber auch nicht so tun, als hätten sie nichts mit Politik zu tun.

Dieter Nittel

Ich hatte den Eindruck, dass Deine Antwort eine Nuance optimistischer ausgefallen ist als das von mir verfasste Eröffnungsstatement. Wäre dieser Diskussionsbeitrag im Tenor positiver gehalten, hättest Du deinerseits – da bin ich mir sehr sicher – die Notwendigkeit des „Gegensteuerns“ gesehen. Dieses Gefühl für das Spannungsverhältnis zwischen professionalisierungshemmenden und professionalisierungsfördernden Faktoren ist ja bei vielen Kolleginnen und Kollegen wach. Ich denke, dass sich hinter diesem rhetorischen Zugzwang, „Ich bin einen Tick pessimistischer, Du einen Tick optimistischer“, der strukturelle Umstand verbirgt, dass in unserem Feld der Erwachsenenbildung tatsächlich diese Einheit widersprüchlicher Faktoren wirksam ist. Du räumst ja selbst ein, dass wir bei der weiteren Verwissenschaftlichung und Verberuflichung des Weiterbildungspersonals einen offenen Horizont in Rechnung stellen müssen. Ich denke jedoch, dass diese Offenheit selbst wieder begrenzt ist. Die

von Dir angesprochene Heterogenität der Berufskultur der Erwachsenenbildung ist das eine; dass diese Vielfalt an Kulturen über keine kollektive Stimme verfügt und sich daher nicht wirklich artikulieren kann, ist noch einmal ein anderer Aspekt.

Würde man das faktische pädagogische Handeln vor Ort – also die Sphäre der Professionalität – heute mit jenem vor circa 30 Jahren systematisch vergleichen, so bin ich mir sicher, dass wir einen deutlichen Fortschritt verbuchen könnten. Heute werden mehr Medien eingesetzt, die didaktisch-methodische Vielfalt ist größer und vielleicht hat sogar die größere wirtschaftliche Abhängigkeit von den Adressaten ein Surplus an Teilnehmerorientierung geschaffen. So gesehen mag die Losung von Hans Tietgens Ende der achtziger Jahre im letzten Jahrhundert, nach dem Stillstand der Professionalisierung im Zuge der beginnenden Ökonomisierung von Bildung müsse die ganze Kraft und Energie auf die Steigerung der Professionalität konzentriert werden, sogar aufgegangen sein. Dennoch gebe ich mich mit dieser Tröstungsformel nicht zufrieden. Die vermutete Verbesserung der Qualität im mikrodidaktischen Handeln hat meines Erachtens nicht Schritt halten können mit den Prozessen auf der Ebene der Professionalisierung unter den Foki der Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verberuflichung. Von der gesellschaftlichen Aufwertung der Bildung des Erwachsenen – von der Du ja auch sprichst – scheinen andere Berufsgruppen viel eher profitiert zu haben, aber eben weniger die von uns ausgebildeten Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen sowie die Magister-Pädagogen und -Pädagoginnen. Einerseits sind Verbesserungen bei der Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung erzielt worden, auch die Qualität der personenbezogenen Dienstleistungen mag optimiert worden sein, aber diese kollektive Entwicklung hat nicht mit der Verbesserung des gesellschaftlichen Ansehens von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, ihrer Bezahlung, dem Maß an Autonomie und dem Format ihrer beruflichen Lizenz Schritt halten können. Hier zeichnet sich eine massive Entwicklung der Ungleichzeitigkeit ab.

Wiltrud Gieseke

Professionsforschung kann diese Entwicklungen, die Du beschreibst, nicht übersehen und ist aufgefordert, Rechte gewerkschaftlich einzufordern. Aber für einen Verband bleibt die professionelle Aufgabe, sich zum Anwalt des Lernens und der Bildung von allen Menschen aus allen Milieus über die Lebensspanne zu machen. Das heißt, ein solcher muss danach fragen, wie die Lernbedingungen für Erwachsene verbessert werden können, damit sie als Bürger/Bürgerinnen in einer Demokratie handlungsfähig bleiben, sie ihr Qualifikationsniveau über die Lebensspanne durch zusätzlichen Kompetenzerwerb erhalten können und Bildung zu ihrer Gesundheitserhaltung beitragen sowie sich auch zu einem individuellen Genuss für alle Milieus entwickeln kann. Letzteres erscheint im Moment etwas illusionär, doch nur dadurch erhält sich die individuelle Elastizität des Menschen für die Veränderungen in der Moderne. Wichtig ist dabei einzusehen, dass Teilnehmende nicht Individuen sind, die zu Maschinen zugerichtet werden sollen, sich aber gleichzeitig auch nicht selbst überlassen bleiben können. Entwicklung braucht Beziehung und personale Auseinandersetzung.

Dieter Nittel

Der Punkt, wo es meines Erachtens tatsächlich unterschiedliche Einschätzungen zwischen uns gibt, betrifft die grundlagentheoretische Frage, ob es heute überhaupt noch sinnvoll erscheint, an dem Konzept *Profession* festzuhalten. Da die Realität in den klassischen Professionen (Jura, Medizin) und das damit korrespondierende Vordringen technokratischer Handlungsmodelle und die Konterkarierung von Autonomie kaum etwas mit dem theoretischen Konzept, wie es Parsons, Freidson und Marshall ausbuchstabiert haben, gemein hat, sehe ich keinen großen Sinn darin, einem idealtypischen Konstrukt nachzulaufen, für das die gesellschaftlichen Grundlagen weggebrochen sind. In dem Maße, wie die klassische bürgerliche Gesellschaft den Imperativen des neoliberal mutierten Marktes überlassen worden ist und die Kolonialisierung der Lebenswelt voranschreitet, verliert auch eines der archetypischen Produkte dieser Gesellschaftsformation – die klassische Profession – ihre Existenzgrundlage.

Ich würde Deine Forderung, die Berufspraxis mit guter Forschung zu versorgen und auf diese Weise die Professionalisierung zu unterstützen, dahingehend ergänzen wollen, dass wir in Forschung *und* Lehre stärker daran arbeiten sollten, die Bildung des/der Erwachsenen als einen zentralen Wert zu definieren. Eine stärkere Perspektivenverschränkung verschafft den pädagogischen Berufsgruppen in Zukunft die Möglichkeit, nicht nur voneinander zu lernen, sondern auch die Erkenntnis auszubilden, dass die vorgehaltenen formalisierten Erziehungs- und Bildungsangebote sowie die hier geleistete Arbeit einen je zentralen Beitrag zur Humanontogenese heranwachsender Gesellschaftsmitglieder leistet.

Die Berufskultur der Erwachsenenbildung sollte also in Zukunft nicht nur Bündnisse mit der Politik, sondern im Erziehungs- und Bildungswesen selbst – und zwar bei den anderen Berufsgruppen – schmieden.

Wiltrud Gieseke

Dieter, ich finde zwar, dass in den letzten 2 Jahrzehnten so viel Forschung war wie nie zuvor, aber dominierend im Diskurs waren als Folge der eingeleiteten Marktorientierung bildungspolitische Themen wie Qualitätssicherung, Organisationsentwicklung, Management, Zertifizierung und den daran geknüpften Notwendigkeiten wie Vernetzung sowie neue Überlegungen zu Governance für übergreifende Anforderungen in der Region oder vor Ort. Die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen haben sich hierzu in großem Maße von sich aus aktiv beteiligt. Sie haben in ihrer Forschung der Politik folgegeleistet, aber sie waren in diesem Prozess in einigen Fällen auch kritisch.

Für alle Themen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind Deiner Meinung nach Brücken zur Schulforschung und anderen Segmenten des Bildungssystems zu bilden. Ich habe nichts dagegen, aber wenn die Schule als Dreh- und Angelpunkt für Bildsamkeit, Reflexion und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf betrachtet wird, reicht das für die Zukunft nicht mehr. Der größte Anteil des Umorientierens, Neupositionierens, d. h. des Lernens liegt in den Phasen nach 25 Jahren. Die Lebenszeit nach der Schule fordert neu und anders heraus, hier stehen noch theoretische Arbeiten an, die mit veränderten professionellen Anforderungen verbunden sein werden.

Vorab haben wir aber die bildungspolitischen Steuerungen und ihre Folgen für das kommende Jahrzehnt, besonders was die professionelle Struktur betrifft, genau zu analysieren. Seit den 1990er Jahren hat sich infolge der gesellschaftspolitischen (Vereinigung), der technologischen (Medienzeitalter) sowie ökonomischen Veränderungen (Liberalisierung, Zurückdrängen des Staates) viel getan – mit Folgen für die Strukturbildung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der Selbstlauf im Bedeutungszuwachs dieses pädagogischen Feldes wurde dadurch nicht aufgehalten, nur Forschung und besonders deren Instrumente hatten sich in ihrer Entwicklung darauf einzustellen. Die dienstleistende Marktorientierung scheint seitdem die neue Platzierung der Weiterbildung auszumachen. Weiterbildung als lebenslange Norm für jeden/jede Erwachsenen/Erwachsene, der/die diese verantwortlich macht, sodass sie durch ihre Nachfrage dafür selbst Sorge zu tragen haben, führt zu anderen Strukturvorstellungen mit erweiterten professionellen Ansprüchen. So wurde die Qualitätssicherung durch ein Qualitätsmanagement das Ziel, das durch Testierung die Organisationen so aufstellen sollte, dass den neuen Kunden/Kundinnen eine verlässliche Bildungsorganisation zugesichert werden könne. Der Professionalitätsbegriff wurde in diesem Prozess veralltäglicht und organisationsbezogen strukturbildend verengt. Das Management zur Leitung der Bildungsorganisationen spielte die entscheidende Rolle. Dieses Management kauft die Dozenten/Dozentinnen ein, verlangt von ihnen Kompetenzen für die Entwicklung der Angebote und eine hohe Teamfähigkeit. Für die Fortbildung auf hohem Niveau haben sie aber selber Sorge zu tragen. Die Qualifizierung und der Kompetenzerwerb individualisieren sich, sodass inzwischen der Besuch von entsprechenden Studiengängen an den Hochschulen oder einer wissenschaftlichen Weiterbildung erwartet wird.

Professionell Handeln bleibt das Stichwort, aber eher gemessen an Funktionalität, Effizienz, Effektivität und Flexibilität. Sind das auch und wenn ja in welcher Weise pädagogische Kriterien bei der Betrachtung von pädagogischen Prozessen? Diese Kriterien stützen erst einmal den Maschine-Mensch-Verdacht.

Pädagogische Professionalität verlangt nach Forschung, die den Fokus auf die Wechselwirkungen von Lernhaltungen und Entwicklungen sowie den organisatorischen Kontext beim Menschen legt. Dementsprechend interessiert sich ein professioneller Erwachsenenbildner/eine professionelle Erwachsenenbildnerin für den lernenden Menschen in seiner ganzen Komplexität im Handeln und im Lernen. Das heißt, ihn/sie interessieren die Tiefendimensionen der Herausforderungen, was die gesellschaftliche Strukturentwicklung und die Lehr-, Lernentwicklung sowie die Lernkulturen betrifft. Es geht in der Professionsentwicklung um anwendungsbezogenes Grundlagenwissen, Deutungskompetenz und Instrumentenentwicklung. Dabei kommt für die professionellen Ansprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, verglichen mit anderen Professionen, die ebenso den Menschen im Fokus haben und ebenso betroffen sind von marktbürokratischen Rationalisierungen, hinzu, dass das pädagogische Handeln auf offene Veränderung, auf weiteren Kompetenzzuwachs und auf Einsicht zu orientieren ist. Der Mensch erhält neue Optionen und Einsichten, auch wenn er sich vermeintlich beruflich optimiert. Wir haben es mit einer unabgeschlossenen Entwicklung zu tun, alles bleibt im Prozess! Professionen ha-

ben danach aus meiner Sicht ihre Spielräume im Vorgehen, bedingt durch ihre fachliche Kompetenz und die Beschreibung ihres Gegenstandes. Pädagogisches Handeln im professionellen Modus ist dabei abhängig von Beziehungsfähigkeit, vom Aneignungsinteresse sowie von Verarbeitungs- und Anwendungsmöglichkeiten. Viele sind direkt und indirekt am Entwicklungsprozess beteiligt.

Jede Disziplin lebt davon, dass sie Verbindendes formuliert und sich in Verbänden organisiert, sich aber in Teildisziplinen spezialisiert. Dieses belegt sich durch entsprechende Theoriebildung und Forschung im Handlungsfeld mit eigener Begriffsbildung und wechselseitiger Akzeptanz.

Deshalb würde ich – ebenso wie Du – *pädagogische Professionalität* als Konzeptbegriff, gerade weil es dabei nicht um durchrationalisierte Handlungen geht, nicht aufgeben, sondern ihn für die ganze Disziplin, aber auch im Speziellen für die Teildisziplin näher am wissenschaftlichen Gegenstand und den damit verbundenen Aufgabenfeldern neu abstecken und noch einmal Essentials herausarbeiten. Denn, wenn man keine neuen Ansätze hat, und *Kompetenz* und *Qualität* sind eher Unterkategorien, sollte man Begriffe noch erhalten.

Für mich bleiben tragende Pfeiler für Professionalität mit oder ohne Marktorientierung die folgenden:

- Wissenschaftlich fundierte Kompetenz der Handelnden
- Forschungen zu Fragen aus dem Handlungsfeld; Entwicklung von Methoden
- Bereitstellung von Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Bedingungen und zum Handeln im spezifischen pädagogischen Feld; Entwicklung von Handlungsinstrumenten für die Praxis
- Sicherung reflexiver Handlungs- und Entscheidungsspielräume für die Entwicklung von Angeboten, Programmen und die Lehr- und Lernarbeit mit Erwachsenen
- Garantie ethischer Verpflichtungen in der Bildungsarbeit

Und das alles am besten träger- und institutionenübergreifend in einem Berufsverband zusammenführen.

Dazu benötigt man viele aktive Individuen, die sich mit ihrer Tätigkeit im Handlungsfeld identifizieren und auch bei Gegenwind standhalten können.

Dieter Nittel

Lass mich noch einmal auf einen nicht unwichtigen deprofessionalisierenden Aspekt eingehen, der mit dem sehr weiten Lernbegriff zusammenhängt.

Unter dem Einfluss der europäischen Bildungspolitik, die uns die wenig instruktive Unterteilung in formales, non-formales und informelles Lernen beschert hat, scheint nicht nur die Disziplin, sondern auch die Berufskultur sowohl die Grenzen als auch die Wertschätzung des organisierten Lernens aus den Augen verloren zu haben. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens besteht, so wie ich es verstehe, primär aus den formalen und non-formalen Lernkontexten; informelle Aneignungsprozesse gehören aus der Sicht der Erziehungs- und Bildungsorganisationen zur Umwelt. Vom Standpunkt der komparativen pädagogischen Berufsgrup-

penforschung aus ist festzustellen, dass nicht nur die Vertreterinnen und Vertreter der Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen, sondern auch die anderer Berufskulturen das informelle Lernen notorisch überbewerten. Darüber hinaus wird schlicht und einfach der Umstand ignoriert, dass sich das informelle Lernen sehr wohl auch unter den Bedingungen von Fremdbestimmung oder massiven Leidensprozessen vollziehen kann (vgl. Nittel/Seltrecht 2013). Die Vermischung von informellem und selbstorganisiertem Lernen ist fatal. In der wissenschaftlichen Disziplin hat es bisher keine Selbstverständigung und folglich keine Einigung gegeben, dass weniger die Bildung des/der Erwachsenen an sich, sondern ein ausgewogenes Mischungsverhältnis von pädagogisch intendierter und pädagogisch nicht intendierter Bildung des/der Erwachsenen den zentralen Wert markiert. Unter den Bedingungen der zweiten Moderne wäre die nahezu vollständige Substitution des informellen Lernens nur um den Preis einer Verletzung der Autonomie zu realisieren, während umgekehrt die weitere Expansion des informellen Lernens weiteren Individualisierungsprozessen Vorschub leisten würde und mit der Auflösung des Aufklärungspostulats erkaufte werden müsste.

Noch ein letzter Hinweis: Die Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung läuft meines Erachtens zumindest ein Stück weit hinter den tatsächlichen Entwicklungsprozessen hinterher. Das Erziehungs- und Bildungssystem wird momentan immer mehr als eine Einheit gesehen, allerdings geschieht das primär unter rein utilitaristisch und technokratisch ausgerichteten bildungsökonomischen Gesichtspunkten. Ich halte es nicht für sinnvoll, den ganzheitlichen Blick auf Bildung und Erziehung der Bildungsökonomie zu überlassen. Ganz generell lohnt es sich, von partikularen Perspektiven einmal abzusehen und das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens als arbeitsteiliges Gefüge zu betrachten. Immerhin kann eine deutliche Steigerung der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeiten verbucht werden. Der Netzwerkgedanke erlebt eine stete Aufwertung.

Wiltrud Gieseke

Ich teile diese Einschätzung von Dir zum informellen Lernen, sie ist besonders professionsrelevant. Ich dränge jedoch darauf, sich theoretisch zu neuem Denken vorzuwagen und auf eine offene, aber gerahmte und gestaltete Struktur der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hinzudenken, die die gegenwärtigen Kontexte überschreitet und die Spielräume der Entwicklung unter Bildungs- und Lernansprüchen von Erwachsenen differenziert erforscht und professionell begleitet. So viel Spielraum Professionelle im Handeln in der Situation benötigen, so viele Standards sollte es für die Weiterbildung der Weiterbildner und Weiterbildnerinnen geben. Standards und Spielräume sind in einem relationalen Verhältnis zu sehen. Aus diesen realisierten Ansprüchen erwächst die Berechtigung der Teildisziplin.