

Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung

Ein Zwischenruf

Dieter Nittel

„Der größte Teil der Lehrtätigkeit wird nebenberuflich ausgeübt. (...) Dieser Tatbestand wird nicht nur als Nachteil angesehen.“ (Tietgens 1979: 102)

1. Ausgangssituation und Fragestellung

Professionalisierung stellt die Einheit von mehreren, komplex miteinander verschachtelten Prozessstrukturen kollektiven Handelns dar. Unter diesem Begriff subsumieren wir teils kontinuierlich, teils diskontinuierlich verlaufende säkulare Rationalisierungsprozesse, die in fünffacher Weise auszudifferenzieren sind. Ich unterscheide zwischen folgenden Prozessstrukturen (vgl. Nittel 2000):

- der *Institutionalisierung*: Aufbau neuer Einrichtungen, Konsolidierung der Träger, Ausdehnung der Weiterbildungslandschaft;
- der *Verrechtlichung*: juristische Absicherung und Kodifizierung des gesellschaftlichen Mandats, das der Berufskultur eine Schlüsselstellung im organisierten Lernen von Erwachsenen zuweist;
- der *Akademisierung*: Formierung von Studiengängen und Etablierung einer wissenschaftlichen Leitdisziplin;
- der *Verwissenschaftlichung*: Ausbreitung von höhersymbolischem, in der Regel wissenschaftlichem Wissen im Sinne eines lebendigen Theorie-Praxis-Diskurses
- und schließlich der *Verberuflichung*: Substitution von okkasionellen oder nebenberuflichen Formen der Beschäftigung durch Hauptberuflichkeit.

Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verwerfungen, also des Entstehens von Störungen, Ungleichzeitigkeiten und Blockaden ist immer dann als hoch einzustufen, wenn die fünf Prozessebenen kein organisches Miteinander bilden, sondern gegenläufige Bewegungen entstehen. Eine günstige Konstellation tritt ein, wenn die fünf Ebenen sich wechselseitig befruchten und individuelle Prozesse der Professionalisierung sowie kollektive Abläufe den beruflichen Rollenträgern als Einzelpersonen und der sozialen Welt der Berufskultur gleichermaßen einen Zuwachs an Macht, materiel-

len Entschädigungschancen und Ansehen in der Gesellschaft ermöglichen (vgl. Nitel/Seltrecht 2008). Historisch betrachtet sind solche „günstigen Konstellationen“ – wie sie etwa im Windschatten der nie ganz zu Ende geführten Bildungsreform in den siebziger Jahren zu beobachten waren (Vath 1975), – der Ausnahmefall, während Verwerfungen als Regelfall einzustufen sind. Gleichwohl wäre es verfehlt, dem Prozess der Professionalisierung eine offene oder versteckte Teleologie zu unterstellen.

Was hat die Leserin/der Leser von dem vorliegenden Beitrag zu erwarten? Zunächst werden zwei bei der Entstehung von Verwerfungen beteiligte Mechanismen beschrieben. Es handelt sich dabei um die widersprüchliche Einheit von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungserscheinungen (Abschnitt 2) und zum anderen um das in der aktuellen Diskussion systematisch unterbelichtete Verhältnis von Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsfähigkeit in der Weiterbildung (Abschnitt 3). Diese beiden Punkte bilden den Ausgangspunkt, um auf das Phänomen der zum Teil von der Erwachsenenbildung mit produzierten Verwerfungen, d. h. auf eine bestimmte „Fehlentwicklung“ im Kontext der Verberuflichung der Erwachsenenbildung einzugehen (Abschnitt 4). Am Beispiel eines kürzlich vorgelegten Konzepts zur Optimierung des Kompetenz- und Qualifikationsprofils des lehrenden Personals wird aufgezeigt, dass die Erwachsenenbildung ihre Strategien zur Professionalisierung dieses Personals keineswegs immer auf der Höhe der Theorieentwicklung ausformuliert und damit – unbeabsichtigt – selbst mit zur Entstehung gewisser „Verwerfungen“ beiträgt.

2. Die widersprüchliche Einheit von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungsprozessen

Im Kreis der Experten wird das zielgerichtete Ringen der Erwachsenenbildung um die Etablierung eines anerkannten akademischen Berufs treffend mit dem Stichwort „höchstens ansatzweise Professionalisierung“ (Faulstich 1996) oder „halbierete Professionalisierung“ beschrieben. Begründet wird dieser Befund mit folgenden Argumenten: Nach wie vor gäbe es zu wenig reglementierte, allseits akzeptierte Wege zur Erlangung einer zur hauptberuflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung führenden Lizenz (Hughes 1984, Schütze 1996). Dem stünden eine Vielzahl berufsbiographischer Um- und Schleichwege in die Erwachsenenbildung gegenüber. Geordnete, über Organisationsgrenzen hinweg akzeptierte Karrieremuster suche man ebenfalls vergeblich. Große Bereiche mikrodidaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung würden von neben- und freiberuflichen, ja manchmal sogar von ehrenamtlichen Kräften abgedeckt; doch dieses Personalsegment sei trotz einschlägiger Konzepte (Arabian 1996) vom Stadium der Hauptberuflichkeit meilenweit entfernt. Zwar kann mit Blick auf derartige Diagnosen ein akuter Handlungsbedarf im Hinblick auf die Schaffung von mehr Hauptberuflichkeit im Bereich des mikrodidaktischen Handelns begründet werden. Allerdings eignen sich die stark überzeichneten Defizitszenarien auch nicht zur alleinigen Beschreibung der gegenwärtigen Lage, zumal diese den negativen Effekt der Verstärkung des tendenziell negativen Selbstbildes der Berufskultur in sich bergen.

Die Ist-Situation kann ebenso als widersprüchliche Einheit von Professionalisierungstendenzen und Deprofessionalisierungstendenzen beschrieben werden, wobei es lohnenswert erscheint, zunächst einmal die rhetorische Frage zu stellen, warum wir heute eigentlich so tun, als sei die positive Haltung gegenüber dem Beruf eines Erwachsenenbildners seit jeher eine Art Selbstverständlichkeit? Betrachtet man nämlich die gesamte bisherige Geschichte des organisierten Lernens von Erwachsenen¹, so zeichnet sich ein kollektiver Lernprozess der zunehmenden Akzeptanzbildung des Berufsmodells ab². Der Entwicklung der Erwachsenenbildung von der Weimarer zur heutigen Berliner Republik, der Wandel vom Wanderlehrer zum ganz normalen Wissensarbeiter (vgl. Nittel/Völzke 2002) ist weder als durchgängige Erfolgs- noch als eindeutige Verfallsgeschichte zu werten. Bei alledem sollte die Berufsgruppe als Ganzes ihr Licht nicht unter den Scheffel stellen: In dem gleichen Maße, wie im Zuge der reflexiven Moderne immer mehr Aufgaben und Probleme in den Zuständigkeitsbereich pädagogischer Ämter, Institutionen und Berufsgruppen geraten, haben außerhalb der Schule tätige pädagogische Berufsgruppen eine Bedeutungsaufwertung erfahren, die historisch ohne Beispiel ist. Freizeit-, Sozial-, Betriebs-, Berufs- und Erwachsenenpädagogen gehören, wie die Studien von Rauschenbach und Krüger eindrucksvoll gezeigt haben, zu den Berufsgruppen, die in den letzten 50 Jahren am stärksten expandiert sind. Sie zählen damit zu den Gewinnern der Wissensgesellschaft und der sich hier formierenden Gruppe der „knowledge worker“. Dennoch ist die Ist-Situation von einer Vielzahl von Ambivalenzen und Widersprüchen gekennzeichnet (Nittel 2005):

Einerseits haben Erwachsenenbildner in den letzten zwanzig Jahren immer mehr Arbeitsbereiche erobert, wie etwa wichtige Positionen im Personalwesen oder in der Gesundheitsbildung; *andererseits* zahlen sich diese Erfolge weder im Hinblick auf die materiellen Entschädigungschancen noch mit Blick auf die öffentliche Reputation des Berufsstands nennenswert aus. Das bedeutet: Die Erschließung vorher nicht pädagogisch strukturierter Handlungsfelder hat der Erwachsenenbildung ganz eindeutig Pluspunkte eingebracht, ohne dass sich dies für die Akteure in Mark und Pfennig (Euro und Cent) ausgezahlt hätte. *Auf der einen Seite* hat sich sowohl im mikro- wie im makrodidaktischen Bereich bei der Rekrutierung von Personal die Regel durchgesetzt, dass die BewerberInnen über ein akademisches Zertifikat verfügen müssen (vgl. Nittel 2009). *Auf der anderen Seite* scheinen die einstellenden Einrichtungen die Relevanz von erziehungswissenschaftlichen Fachkenntnissen und pädagogischer Reflexivität immer noch nicht klar erkannt zu haben. *Zwar* gehen von der Erwachsenenbildung immer wieder eine Fülle didaktisch-methodischer Innovationen und andere Impulse aus (konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik, dialogische Formen der Beratung und des Coachings), wobei sich die diesbezüglichen Neuerungen außerhalb des angestammten pädagogischen Feldes sehr wohl durchsetzen. *Dennoch* wird das mit diesen Innovationen verbundene symbolische Kapital letztlich nicht der Berufsgruppe der Weiterbildung als Ganzes zugeschrieben, sondern personalisiert. Generell gilt das eherne Gesetz: Misserfolge werden im Feld der Weiterbildung der Berufskultur in Gänze, Erfolge dem gegenüber einzelnen Personen, den pädagogischen Heroen zugeschrieben. *Auf der einen Seite* ist es einer durchaus beachtlichen Zahl von Er-

wachsenbildnern diesseits und jenseits des Weiterbildungsmarktes gelungen, sich als Freiberufler gegen eine starke Konkurrenz von Soziologen, Psychologen, Betriebswirten und anderen Akademikern durchzusetzen (Frey 2007, Lenk 2009). *Auf der anderen Seite* scheint es aber eine ebenfalls beachtliche Zahl von Freiberuflern zu geben, die in finanzieller Hinsicht keineswegs komfortabel dastehen, sondern unter prekären Bedingungen leben und arbeiten müssen (WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005). *Während* in den klassischen Professionen bzw. den „old established professions“ (Mediziner und Juristen) das massenhafte Auftreten von Freiberuflichkeit als strukturelle Bedingung für die Möglichkeit von Professionalität betrachtet wird (vgl. Nittel 2000a), haftet der Freiberuflichkeit in den Augen der Meinungsführer in der Weiterbildung das Image der berufsbiographischen Notlösung an. *Einerseits* ist der Kreis von Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, auf eine beachtliche Zahl angewachsen. Realistische Schätzungen gehen immerhin von circa 500 Tausend Personen aus (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007). Der Umstand, dass mit Blick auf das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen die Weiterbildung in den letzten fünfzig Jahren eine der größten, wenn nicht sogar die größte „Wachstumsbranche“ darstellt, wird von der Gemeinschaft der Berufspraktiker *andererseits* weder gesehen noch offensiv im bildungspolitischen Diskurs genutzt. Den Praktikern ist es trotz ihrer numerische Stärke demnach nur ansatzweise gelungen, ihr quantitatives Potential in einen sozialen Machtfaktor zu überführen, sprich: einen schlagkräftigen und sichtbaren Berufsverband zu gründen. Die Tendenzen der Individualisierung sind in der Berufskultur hoch entwickelt, wohingegen die Neigung zur Solidarisierung unter Weiterbildnern nur schwach ausgebildet zu sein scheint. Insgesamt stehen wir vor der ambivalenten Situation, dass die Weiterbildung aufgrund der kulturellen Aufwertung des lebenslangen Lernens objektiv einen enormen Rückenwind und Aufschwung verbuchen kann, während sie diesen Umstand berufspolitisch nur suboptimal in einen Wettbewerbsvorteil überführen kann. Mehr noch: Der relativ hoch entwickelte Stand der Akademisierung (Zahl der Professoren, wissenschaftliche Aktivitäten) passt ebenso wenig zum Stand der Verwissenschaftlichung (Empfänglichkeit der Praxis im Hinblick auf wissenschaftliches Wissen) wie der fortgeschrittene Stand der Institutionalisierung nicht mit dem aktuellen Stand der Verberuflichung korrespondiert.

3. Die Spannung von Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsfähigkeit

Die Formen „Beruf“ und „Profession“ bezeichnen Modi, wie sich eine Gesellschaft über die Ordnung menschlicher Arbeit verständigt (vgl. Kurtz 2005), was nicht bedeutet dass Beruf und Profession den Alleinvertretungsanspruch gepachtet haben, um die Sinnhaftigkeit von menschlicher Arbeit zu definieren. Die Klärung der Frage, ob im Typenreichtum pädagogischer Handlungsfelder die Profession oder eine andere Variante der Organisation von Arbeit die funktional adäquate Form darstellt, hängt primär von der engen oder losen Kopplung (Weick 1976) von fünf Faktoren ab: „Maßgeblich dabei ist, ob (erstens) eine für die Gesellschaft und das Individuum existentiell bedeutsame und historisch weitgehend invariante objektive Problemstruktur

(Krankheit, Unrecht, Unwissen) existiert und diese Problemstruktur (zweitens) eine sozial allseits gebilligte Relevanzstruktur (Zentralwertbezug: Gesundheit, Gerechtigkeit, Bildung) zu erzeugen vermag. Entscheidend ist weiterhin, ob diese individuell wie gesellschaftlich gebilligte Relevanzstruktur (drittens) in eine berufliche Aufgabenstruktur (Arbeitsbündnis/Klientenorientierung) transformiert werden kann, wobei die Reflexions-, Analyse-, Legitimations- und Handlungsgrundlage (viertens) durch eine akademische Fachdisziplin und die damit korrespondierende Wissensstruktur sichergestellt wird. Aus dieser erwächst schließlich (fünftens) eine an Personen gebundene problemlösungstaugliche, auf Wissen und Können basierende Kompetenzstruktur (professioneller Habitus)“ (Nittel/Seltrecht 2008: 328).

Ohne in die Details der aktuellen theoretischen Debatte einsteigen zu wollen, lässt sich sagen, dass es grundagentheoretisch wenig Sinn macht, an der Form „Profession“ sowohl als Ziel berufspolitischer Strategien als auch als Vision einschlägiger Bemühungen der Professionalisierung festzuhalten (Gieseke 1988, Tietgens 1988). Um eine Alternative zu diesem Konzept zu gewinnen, sollte aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht weder der Form des Berufs, der der Profession, noch anderen Organisationsformen der Arbeit in normativer Hinsicht von vorneherein ein Präeingeräumt werden. Erzieherische Arbeit von Eltern oder häusliche Arbeit vollziehen sich bekanntlich in einem außerberuflichen, also einem ganz anderen Modus, ohne im Verdacht zu stehen, gesellschaftlich wertlos zu sein. Die erwachsenen- und sozialpädagogische Arbeit in den Kirchen und in den Wohlfahrtsverbänden wird heute nach wie vor in der Form des Ehrenamtes realisiert, und es lassen sich keineswegs nur Argumente finden, die diesen Umstand problematisieren, sondern auch gute Gründe, die ehrenamtliche Arbeit und bürgerschaftliches Engagement gesellschaftspolitisch aufwerten. Hochschullehrer diesseits und jenseits der Erziehungswissenschaft haben ein vitales Interesse daran, dass das in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich befindliche Berufsfeld möglichst hoch angesehen ist, ja möglichst sogar das Etikett einer Profession angeheftet bekommt. Das liegt daran, dass mit einer erfolgreichen Durchsetzung der Berufskultur auch die Erwartung des Ansehensgewinns der eigenen Disziplin verbunden ist. Dieses Eigeninteresse sollte aber nicht den neutralen Blick auf die vielfältigen Ausdrucksformen von pädagogischer Arbeit trüben, die aus wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Sicht als prinzipiell gleichwertig zu behandeln sind. Ganz generell lassen sich triftige Rechtfertigungen anführen, warum (bis auf die Ausnahme des Lehrers³ (Stichweh 1996)) *keine* der diversen pädagogischen Berufskulturen (Erzieher sowie Freizeit-, Berufs-, Betriebs-, Sozial- und Sonderpädagogen) „Professionen“ im genuinen Sinne darstellen. Da der differenztheoretische Ansatz innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung (vgl. Nittel 2000, 2002) auf der Strukturebene (Profession), in der Prozessperspektive (individuelle und kollektive Professionalisierung) und in der Sphäre des situativen Handelns (Professionalität) jeweils unterschiedliche Logiken und Rationalitätsmuster identifiziert, leiten sich aus dem eben skizzierten Befund (Erwachsenenbildung # Profession) keine negativen Konsequenzen ab. Dennoch kann es nicht angehen, Professionalisierung als einen Wert an sich zu betrachten. Professionalisierung

ist keine Selbstzweck, sondern ein kollektiver Mechanismus zur Lösung ganz bestimmter Probleme.

Was die Relation von Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsfähigkeit angeht, so wiegt der Umstand schwer, dass die wissensbasierte Selbst- und Weltaneignung erwachsener Gesellschaftsmitglieder *nicht ausschließlich* über pädagogische Vermittlungsarbeit im Medium des Berufs, sondern in weiten Bereichen autodidaktisch, durch selbstorganisiertes und informelles Lernen erfolgt. Dieser Umstand begrenzt die Professionalisierungsfähigkeit ungemein. Um es pointiert auszudrücken: Während der Normalbürger auf den Arzt angewiesen ist, wenn der Blinddarm entfernt werden muss, kann er, um Englisch oder eine andere Fremdsprache zu erlernen, sehr wohl ohne Pädagogen auskommen. Die Fixierung auf die Formen „Profession“ und „Beruf“, wie sie in den erziehungswissenschaftlichen Debatten über die in der Erwachsenenbildung geleistete Arbeit zu beobachten ist, trägt auf lange Sicht ungewollt zur Abwertung und Verkennung jener Arbeit bei, die im gesellschaftlichen Hierarchiesystem u.U. weniger Wertschätzung genießt. Ein Professionalisierungsbedarf in der Erwachsenenbildung darf also keineswegs a priori unterstellt, sondern muss mittels pädagogischer Zeitdiagnosen ermittelt und im Detail begründet werden. Dieser erst noch zu eruiierende Professionalisierungsbedarf hängt u. a. erstens von der Klärung der Frage ab, ob mittel- und langfristig das lebenslange Lernen im Medium organisierter Vermittlungsprozesse den Rang eines zentralen gesellschaftlichen Wertes annehmen wird, zweitens, ob der Bedarf nach organisierter Bildung im Zuge der Entwicklung in Richtung „Wissensgesellschaft“ tatsächlich weiter wächst und drittens, ob für die Befriedigung des denkbaren Bedarfs ein ganz bestimmtes berufliches Arbeitsbündnis bereitstehen muss.

4. Kritik an den gegenwärtigen Vorschlägen zur „Professionalitätsentwicklung“

Im Moment wird im akademischen und außerakademischen Bereich intensiv über neue Wege der Qualifizierung von Erwachsenenbildnern verhandelt. Exemplarisch soll an dieser Stelle die vom DIE vorgelegte (oder zumindest dort publizierte) Expertise diskutiert werden. Hier wird der Versuch unternommen, ein „erstes Referenzmodell für ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für in der Weiterbildung Tätige zu erarbeiten sowie Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung auf der Basis von Gesprächen mit Expert/innen/en aus Politik, Wissenschaft und Praxis auszuloten“ (Kraft, Seitter, Kollwee 2009: 9). In dem circa 110-seitigen Text werden sowohl die Professionalitätsentwicklung im Lichte der aktuellen wissenschaftlichen Literatur, der Fortbildungsbedarf des Weiterbildungspersonals im Spiegel aktueller Untersuchungen und des Fachdiskurses in Zeitschriften, eine Bestandsaufnahme von Fortbildungsangeboten für Weiterbildnerinnen, die Professionalisierungsstrategien in Europa, Ergebnisse aus Experteninterviews über einen möglichen Qualifikationsrahmen, das Referenzmodell selbst als auch Empfehlungen für dessen Umsetzung wiedergegeben. Empfohlen wird eine Kombination aus Grundzertifikat (Lehr-Lerngestaltung, Management und Beratung) und ein kontinuierlich erneuerbares Fortbildungszertifikat (flexible thematische Ausrichtung). Wie

kann, so fragen sich nicht nur die Akteure des so genannten Referenzmodells, der ins Stocken geratene Professionalisierungsprozess insbesondere für die Zielgruppe des lehrenden Personals weiter vorangetrieben werden? Auffallend sind an diesem Diskurs vom Standpunkt der erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie zwei Aspekte: Zum einen findet keinerlei Bestimmung der eben angedeuteten Relation von Professionalisierungs*bedürftigkeit* und Professionalisierung*fähigkeit* (vgl. Oevermann 1996) statt, so dass eine realitätsgesättigte Klärung der Spielräume und berufspolitischen Optionen ausbleibt. Und zum anderen zeichnet sich ab, dass in diesem Diskurs die Begriffe *Professionalitätsentwicklung* und *Professionalisierung* weitgehend synonym behandelt werden (vgl. Kraft u. a.: 13), so dass gewisse kategoriale Fehleinschätzungen gleichsam vorprogrammiert zu sein scheinen. Dabei tun sich zwischen Professionalisierung und Professionalität Welten auf: Professionalisierung bezieht sich sowohl auf die Substitution von Nebenberuflichkeit durch Hauptberuflichkeit als auch auf die institutionelle Expansion und Verrechtlichung der Weiterbildung; und ein diesbezüglicher Prozess schließt nicht nur Akademisierung im Sinne der nachhaltigen Verankerung der Erwachsenenpädagogik im Wissenschaftssystem ein, sondern auch die Verwissenschaftlichung der Praxis via Popularisierung des höhersymbolischen Wissens aus der Forschung. Last but not least geht es dabei immer um die Vergrößerung der Entschädigungschancen und eine verbesserte Reputation des Berufs in der öffentlichen Meinung. Professionalisierung ist demnach unweigerlich mit der Zuweisung der Chance verbunden, über die existentiell wichtigen Angelegenheiten von Berufsarbeit selbst zu bestimmen, ohne primär auf die Vorgaben aus den Sinnwelten Politik und Organisation angewiesen zu sein (vgl. Freidson 2001). Professionalitätsentwicklung als Synonym für die situative oder nachhaltige Steigerung der Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung markiert dem gegenüber nur eine Teilmenge der Professionalisierung. Hier wird die unauflösbare Problematik der Kontingenz zwischen Vermittlung und Aneignung (Kade 1997) auf die eigene Berufsgruppe übertragen: Letztlich geht es um die Optimierung des Lehr-Lernprozesses im Anschluss an den Besuch von Fortbildungen. Vor dem Hintergrund der bereits vor zwanzig Jahren von Tietgens (Tietgens 1988) und Gieseke (Gieseke 1988) implizit eingeleiteten, dann auch von Siebert (1995) unterstützten Ausdifferenzierung von Prozess- und Handlungsebene weist die Vermischung von Professionalitätsentwicklung und Professionalisierung in die falsche Richtung, weil damit überzogene Hoffnungen verbunden sind, die zwangsläufig zu neuen Erwartungsenttäuschungen führen müssen. Über die Professionalisierung der Erwachsenenbildung wird nicht im Fortbildungsseminar entschieden, sondern in der politischen Arena, im ökonomischen Verteilungskampf und im Ringen um die öffentliche Meinungsführerschaft im Hinblick auf Bildung und Erziehung.

Ein weiterer, auf unreflektierter Vermischung beruhender Kategorienfehler liegt vor, da das Fortbildungsmodell der klassischen Professionen (Mediziner) auf eine der zwei vorgeschlagenen Qualifizierungsvarianten übertragen wird (vgl. Kraft u. a. 2009: 85f). Die Grundidee ist, die Kompetenzentwicklung des Personals wenn nicht auf Dauer zu stellen so aber doch ein spiralförmiges Fortbildungsverhalten zu erzeugen. Nun mutet es außerordentlich riskant an, ein Verfahren zur Sicherung von Professi-

onalität aus dem Kontext der etablierten akademischen Berufe (Lehrer) und der klassischen Professionen (Ärzte) in den Kontext einer jungen, sich erst noch formierenden akademischen Berufsgruppe zu verpflanzen (vgl. Kraft u. a. 2009: 88). Während Ärzte und Lehrer im Sinne der professional schools ausgebildet werden, also mehr oder weniger standardisierte und hochspezialisierte Ausbildungen mit einer geordneten Phasenstruktur durchlaufen müssen, herrschen in der Erwachsenenbildung milieuspezifische und partikulare Rekrutierungs-, Qualifizierungs- und Sozialisationsmechanismen vor. Hinzu kommt, dass sich bei den Lehrern (bezogen auf Hessen) das hier angedeutete Modell zwischenzeitlich als Flop herausgestellt hat, sprich in den unteren Schubladen der Kultusbürokratie gelandet ist. Welche Folgen hat es für die Erwachsenenbildung, wenn sie sich an einem Vorbild abzuarbeiten versucht, das in anderen Bereichen längst als Synonym für „Scheitern“ betrachtet wird?

Bei genauer Lektüre drängt sich der Verdacht auf, dass sich das zweistufige „Referenzmodell“, ohne dass dies offen ausgesprochen wird, in weiten Teilen letztlich an Verfahren der Qualitätsentwicklung wie LQW orientiert. So scheint man die Praktiker dazu verpflichtet zu wollen, in ganz bestimmten Zeitintervallen ihre Qualifikation immer wieder neu überprüfen zu lassen, ebenso wie von den Einrichtungen erwartet wird, sich in bestimmten Intervallen Prüfprozeduren auszusetzen. Das wirft sofort die Frage auf, wer die damit verbundenen Kosten tragen soll. Müssen die Praktiker in allerletzter Konsequenz ihren Obolus individuell entrichten? Kommen neue Kosten auf die Einrichtungen und Träger zu, da das Lehrpersonal die Kosten von den Einrichtungen erstattet bekommt? Ebenso wie im Bereich der Qualitätsentwicklung zukünftig viel intensiver kritisch hinterfragt werden muss (Brüggemann 2009: 2), welche pekuniären Interessen hinter bestimmten Reformvorschlägen stecken, hätte ein solches Abklopfen der materiellen Interessenslagen bereits im Vorfeld der aktuellen Debatte erfolgen müssen. Apropos Kosten: Wie verhält es sich eigentlich mit den ehrenamtlich tätigen WeiterbildungspraktikerInnen? Müssen die freiwilligen Helfer in der evangelischen oder katholischen Erwachsenenbildung zukünftig für ihre Qualifikationsmaßnahmen selbst finanziell aufkommen, damit sie das „Privileg“ erhalten, dann weiterhin für die kirchliche Erwachsenenbildung oder andere Träger selbstlos aktiv sein zu dürfen? Während es bei der gut verdienenden Ärzteschaft durchaus sinnvoll erscheint, die zur Sicherung des individuellen Qualifizierungsprozesses anfallenden Fortbildungskosten selbst zu tragen, mutet es mit Blick auf den weit weniger lukrativ ausgestatteten Weiterbildungsbereich geradezu zynisch an, dem lehrenden Personal auch noch die Kosten zur eigenen Weiterqualifikation „flächendeckend“ aufzubürden. Aber genau das schließt das so genannte Referenzmodell keineswegs aus – zumal es nach dem Prinzip des Top-Down gestrickt ist und die Partizipation der unmittelbar Betroffenen (bis auf zwei (!) ausgewählte Kursleiter der VHS Stuttgart) offenbar nicht stattfand.

Aus dem vorliegenden Konzept geht nur wenig bzw. gar nichts hervor, was die zukünftige Einbeziehung entscheidungsrelevanter Akteure jenseits der Wissenschaft, intermediärer Institutionen und der Trägerorganisationen angeht: Inwieweit werden die Gewerkschaften – sprich VERDI und die GEW (als Organ der Interessenvertretung und nicht als Weiterbildungsträger) – in die weitere Arbeit einbezogen? In wel-

chem Maße wird der Berufsverband der Erziehungswissenschaftler (BV-Päd.) in die Entscheidungsprozeduren integriert?

Die bislang präsentierten, auf einer Vermischung von Professionalisierung und Professionalitätentwicklung beruhenden Vorstellungen sind nur schwer mit der gegenwärtigen Theoriediskussion kompatibel. Professionalisierung meint – um es noch einmal zu wiederholen – im Kern, den Entscheidungsspielraum im Hinblick auf die vitalen Angelegenheiten des eigenen Berufs zu erweitern, also einen Autonomiezuwachs der Berufskultur zu erringen. Gestärkt geht jedoch nicht die Partei der Bildungspraxis, sondern die Seite der Organisation aus dem angeblichen Reformprogramm hervor. Faktisch wird nämlich die Gründung neuer Organisationen (Zertifizierungsstelle, Agenturen) erforderlich sein, die den behaupteten Fortbildungsbedarf abarbeiten, ohne dass damit die Garantie verbunden wäre, dass die personenbezogene Dienstleistung auf der Ebene des Lehr-Lernhandelns tatsächlich optimiert werden würde. Es geht ja nicht um den Aufbau von lokalen und regionalen Unterstützungsstrukturen, damit die berufliche Selbstorganisation von unten gestärkt wird; profitieren werden vielmehr die Fortbildungsanbieter und die als Experten anreisenden Angehörigen der Hochschulen. Dabei ist der Ausbau von Fortbildungen nur *eine* Variante der Verwissenschaftlichung (Dewe 1990); längst wissen wir, dass es nicht angehen kann, nur in der Arena „Verwissenschaftlichung“ Präsenz zu zeigen, sondern auch bildungspolitische, organisatorische und andere Stellschrauben müssen bedient werden (und zwar gleichzeitig), um tatsächlich der Berufskultur mehr Macht, Einkommen und Ansehen zukommen zu lassen.

Nicht besonders instruktiv erweist sich das Konzept an den Stellen, wo es um die Einschätzung der nur schwer antizipierbaren Folgewirkungen gehen müsste. Mit welchen Nebenwirkungen muss man beim vorliegenden professionspolitischen Vorschlag rechnen? Welche Konsequenzen erwachsen aus dem hier geplanten Fortbildungsszenario im Hinblick auf andere akademische Ausbildungen? Findet damit ungewollt eine Entwertung des universitären Diplomstudiengangs sowie der Magister- und Bachelor-Studiengänge statt? Wie reagieren alteingesessene Weiterbildungspraktiker, die eventuell eine lange Liste von nicht gerade weiterbildungskompatiblen Zusatzausbildungen vorweisen können? Müssen sie diese gegen weiterbildungsaffine Zusatzausbildungen eintauschen, wenn sie mit der Zumutung konfrontiert sind, sich alle paar Jahre erneut auf den Kompetenzprüfstand begeben zu müssen? Wie sollen die extrafunktionalen Qualifikationen und die informell erworbenen Kompetenzen objektiviert werden, wenn kein wirklich zuverlässiges Verfahren dazu existiert?

Sollte das Referenzmodell tatsächlich realisiert werden, so ist u.U. mit neuen, heute gar nicht absehbaren Verwerfungen zu rechnen: nämlich mit der Zuspitzung des Machtgefälles zwischen Berufskultur und Organisation; mit der Schaffung von neuen Ungleichheiten in der sozialen Welt der Bildungspraktiker, mit Folgeproblemen wegen der Schwierigkeiten der Testierung von in der Praxis erworbenen Kompetenzen und des Anwachsens der Konkurrenz zwischen den Trägern aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen bei der Rekrutierung des frei- und nebenberuflich tätigen Personals. Die Erwachsenenbildung kann sich nur eine äußerst begrenzte Zahl von fehlgeschlagenen Versuchen leisten, dem ins Stocken geratenen Professionalisie-

rungsprozess neuen Schwung zu verleihen. Erfolgsträchtig sind diesbezügliche Initiativen und Versuche nur dann, wenn die unmittelbar Betroffenen, nämlich die neben- und freiberuflich tätigen Praktiker der Erwachsenenbildung sowie die ehrenamtlich tätigen Kräfte in einer für sie glaubwürdigen Weise von Anfang an in die Diskussions-, Klärungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Eine solche – wie die historische Erfahrung uns lehrt: zwingend notwendige – Inklusion der Praxis sucht man im vorliegenden Modell vergeblich.

Die unter Abschnitt 2 und Abschnitt 3 dieses Beitrags dargestellten strukturell angelegten Verwerfungen sind von der Erwachsenenbildung nur schwer abzustellen oder überhaupt nicht veränderbar. Das trifft auf die Verwerfungen, an denen sie selbst beteiligt ist und von denen soeben die Rede war, nicht zu! Mit wesentlich weniger Problemen und Komplikationen wäre zu rechnen, wenn die Erwachsenenbildung ihre Professionalisierungsstrategien wieder stärker in den kompromissfähigen Bereich des „Sowohl-als-auch“ (Tietgens) verlagern würde. *Konsensorientiert ist die Erstellung eines Qualifikationsrahmens jedenfalls nicht, bei dem unklar ist, welche gesellschaftlichen, wissenschaftlichen oder politischen Instanzen den Machern die Ermächtigung erteilt haben, dieses Modell als „Referenzmodell“ zu etikettieren.* Ein Referenzmodell ist erst dann ein Referenzmodell, wenn es seine Belastbarkeit unter Beweis gestellt und ein flankierender Aushandlungsprozess eine Kongruenz von Selbst- und Fremdzuschreibung festgestellt hat. Im Moment liefert es allerdings weniger Antworten, sondern Fragen. Wer ist eigentlich der verantwortliche Akteur dieses berufspolitischen Impulses: Handelt es sich um das Referenzmodell des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Innovationskreises Weiterbildung? Oder handelt es sich um das Referenzmodell des DIE?

Anmerkungen

- 1 Diese Geschichte könnte man als vierstufigen Wandlungsprozess von der Volksaufklärung zur Volksbildung und von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung beschreiben, wobei der Status Quo den Grundstein für eine weitere Institutionalisierung des lebenslangen Lernens darstellen könnte.
- 2 So wurden die in der Weimarer Republik vorherrschenden Aversionen gegenüber dem „Berufsmenschentum“ ebenso überwunden, wie die in den fünfziger Jahren registrierbaren Widerstände, die beispielsweise dazu führten, dass der Vorläufer des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung das Angebot der amerikanischen Verwaltung ablehnen musste, feste Stellen für die ländliche Erwachsenenbildung einzurichten. Der schriftlich festgehaltene Disput zwischen Hans Tietgens und Peter Alheit (Tietgens/Alheit 1988) dokumentiert die Tragweite der politisch motivierten Skepsis in den siebziger und achtziger Jahren gegenüber der Professionalisierung nur unzureichend. Faktisch waren die Gräben zwischen Befürwortern und Gegnern der Professionalisierung nämlich noch viel tiefer. Das, was sich heute als Konsens darstellt, nämlich der wünschenswerte Ausbau von Hauptberuflichkeit auch im Bereich der Lehre, ist das Ergebnis der diskursiven Bearbeitung einer Vielzahl von Bedenken und Zweifeln gegenüber der Idee „Erwachsenenbildung als Beruf“ (Weniger 1952). Dem Beruf des Erwachsenenpädagogen haftete damals etwas „illegitimes“ (Pöggeler) an. Auch verdienen die Kriterien, die der behaupteten Behändigkeit von Prozessen der Verberuflichung in der Weiterbildung zugrunde liegen, vor dem Hintergrund der viel trägeren Entwicklung in anderen akademischen Berufen eine gewisse Re-

lativierung: Hat eigentlich schon jemand nachgerechnet, wie lang es gedauert hat, bis die Zahnmedizin von ihren beiden Ursprungsberufen (Friseur und Dorfschmied) ihren Weg in die Arme der ärztlichen Profession gefunden hat?

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

Literatur

- Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Sonderband der Hessischen Blätter für Volksbildung
- Böttcher, W. (Hrsg.) (1996): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim u. a.
- Brüggemann, W. G. (2009): Weiterbildung 2009 – Ein Investitionsgut? In: Bildungsumschau. Ausgabe zum 50-jährigen Bestehen der Walter-Kolb-Stiftung e.V., hrsg. von Dieter Schütz, Frankfurt am Main
- Faulstich, P. (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Boettcher, a. a. O., S. 50-80
- Frey, T. (2007): Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bielefeld
- Gieseke, W. (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke u. a., a. a. O., S. 11-27
- Gieseke, W. (1989a): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg. Univ.
- Hermann-Lenk, C. (2009): Das freiberuflich tätige Personal in der Weiterbildung im Bundesland Hessen. Dissertation, Universität Frankfurt
- Hughes, E. C. (1984, Orig. 1971): The Sociological Eye. Selected Papers. The Study of Occupations. London S. 283-29
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar. Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen/Luhmann, a. a. O., S. 30-70
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L.(2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000
- Nittel, D. (2000a): Freiberuflichkeit als Zukunftsmodell für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der Pädagogische Blick 2000, H. 3, S. 137–149
- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253–286
- Nittel, D. (2005): Der Beitrag der „Wissensgesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 69–81
- Nittel, D. (2009): Die Erwachsenenbildner. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (im Auftrag der Görres Gesellschaft): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (bearbeitet Fuhr, T. u. a.) Paderborn, S. 1227 – 1245

- Nittel, D./Seltrecht, A. (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: BIOS 1/2008, S. 124 – 145
- Nittel, D./Völzke, R. (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenpädagogik: Portraits und Fakten. (Herausgabe des Bandes mit Reinhard Völzke). Neuwied und Kriftel
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 70-182
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 183-275
- Siebert, H. (1995): Professionalisierung, Professionalität und Berufsethik. In: Jagenlauf, M., u. a. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied u. a., S. 329-342
- Stichweh, E. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe/Helsper, a. a. O., S. 41-69
- Tietgens, H. (1979): Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke u. a., a. a. O., S. 28-75
- Vath, R. (1975): Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung. Regensburg: Univ. (Dissertation)
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Couples Systems. In: Administration Science Quarterly, H. 1, S. 1-19
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht, Kerpen (Unveröffentlichter Bericht)