

Anmerkungen zu den Anmerkungen von Wolfgang Seitter Eine erfolgreiche Professionalisierung ist auf Partizipation des Lehrpersonals angewiesen!

Dieter Nittel

1. Bei all dem Staub, der durch die kritischen Einlassungen in meinem HBV-Beitrag (Nittel 2010) und die von Wolfgang Seitter formulierte Entgegnung aufgewirbelt worden zu sein scheint, möchte ich den positiven Stellenwert des von Kraft/Seitter/Kollewe (2009) vorgelegten Vorschlags der Zertifizierung von Kompetenzen des lehrenden Personals im Hinblick auf einen dadurch vielleicht erst möglich gemachten breiteren Diskurs über Chancen und Risiken einer nachhaltigen Strategie der Verberuflichung in der Weiterbildung unterstreichen. Die Sache, um die es geht, ist für das Berufsfeld von vitaler Bedeutung und verdient daher höchste Aufmerksamkeit! (...)

2. (...) Meine Bedenken, ob das Konzept auf der Höhe der Theorieentwicklung ist, haben sich noch verstärkt, da ich den Verdacht habe, dass mein Kollege theoretische Positionen unberücksichtigt lässt, an deren Erstellung er selbst beteiligt gewesen ist.

Seitter hat unter Rekurs auf moderne Konzepte der Systemtheorie und unter Bezug auf die Arbeiten von Jochen Kade (Kade 1997) und mit diesem zusammen die Differenz von Vermittlung und Aneignung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wissenschaftlich begründen und die Produktivität und Stichhaltigkeit dieser Unterscheidung in mehreren empirisch unterfütterten Fallstudien eindrucksvoll belegen können (Kade/Seitter 2007). Diese strukturelle Differenz ist aber nicht nur in der pädagogischen Kommunikation, sondern in einer Vielzahl anderer Zusammenhänge, z. B. im Bereich der Didaktik, außerordentlich bedeutsam. Verwundert stelle ich fest, dass der analytische Mehrwert der Differenz von Vermittlung und Aneignung aus Seitters Sicht aus dem Diskursuniversum „Professionstheorie“ offenbar verbannt werden soll. Dabei liegen die Bezüge doch auf der Hand! Mit der vom Autorenteam Kraft/Seitter/Kollewe anvisierten Ausdehnung bzw. Auf-Dauer-Stellung von Fortbildungsangeboten und der Zertifizierung des erfolgreichen Besuchs solcher Angebote seitens des in der Lehre tätigen Personals ist die Erwartung verknüpft, Prozesse des beruflichen Qualifikationserwerbs, die im Kern Bildungsprozesse sind, zu befördern. Hierbei geht es um die Weitergabe wissenschaftlichen und beruflichen Exper-

ten- und Fachwissens an das Lehrpersonal, und zwar mit dem Ziel der Optimierung des mikrodidaktischen Handelns. *Damit wäre die Vermittlungsseite des von den Autoren ins Auge gefassten Programms umrissen.* Inwieweit damit beim lehrenden Personal faktische Aufklärungs-, Lern-, Bildungs- und Reifeprozesse angestoßen werden und ob diese dann auch noch in eine hochwertige pädagogische Praxis einmünden, inwieweit also die Professionalität(sentwicklung)¹ als Synonym für die Einheit von Wissen und Können mit eben diesen Programmen befördert werden kann – das entscheidet sich ausschließlich auf der Aneignungsseite. Professionalität bildet die eigentliche Feuerprobe, bei der sich zeigt, ob die Aneignung von Wissen und Können gelungen oder misslungen ist. *Die strukturelle Differenz von Vermittlung und Aneignung im Kontext der „normalen“ Erwachsenenbildung wird in die Praxis der Fortbildung der Fortbildner hinein verlängert: Hier sind die Schulungs- und Qualifizierungsmaßnahmen deckungsgleich mit der Lehre bzw. der Vermittlungsdimension, während die faktische Aneignung des hier erworbenen Wissens und Könnens im jeweiligen Grad der „Professionalität“ manifest wird.* Das wirft die Frage auf: Wie kommt Wolfgang Seitter dazu, Professionalitätsentwicklung und die zukünftig zu implementierenden Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zu vermengen (und das auch noch – wie in den Entgegnungen geschehen – offensiv zu verteidigen), wo er doch gewöhnlich das Lehren und das Lernen, die Vermittlung und die Aneignung an anderer Stelle säuberlich trennt?

Was leistet das so genannte Referenzmodell vor dem Hintergrund der hier so stark betonten Unterscheidung? Es offeriert für große Teile des lehrenden Personals ein Programm der Zertifizierung und trägt damit zur Lizenzierung des beruflichen Handelns auf mikrodidaktischer Ebene bei. Damit findet eine Vereinheitlichung der Erwartung statt in Bezug auf das, was Vertreter des lehrenden Personals alles wissen und können müssen. Das ist eine beachtliche Leistung und wäre ein ausgesprochen verdienstvolles Unterfangen. Das Referenzmodell – und diese feine Nuance erscheint mir wichtig – verändert allerdings nur die Bedingungen für die Qualität des mikrodidaktischen Handelns, nicht aber die damit verbundene Professionalität, denn die ist untrennbar an die situativen Bezüge des beruflichen Handelns sowie an das hier aktualisierbare Wissen und Können gekoppelt. Wo liegt nun der systematische Kategorienfehler? Im Kern blendet das Referenzmodell die lockere Koppelung (Weick) von Vermittlung und Aneignung im Kontext von Professionalisierung aus und suggeriert, sofern das lehrende Personal nur fleißig fortgebildet wird, die Erwartung eines Automatismus auf der Ebene der Optimierung der Durchführungsqualität in Weiterbildungseinrichtungen. Professionalität ist jedoch untrennbar an die Subjektivität des Praktikers, an die spontanen Leistungen des „Ich“ (G. H. Mead) gebunden; jeder Versuch einer Intervention in diesen nicht „technologisierbaren“ Bereich steht unter dem Verdacht einer Grenzverletzung, weil Professionalität nicht nur die Autonomie, sondern auch die Souveränität und Dignität der Praxis inkorporiert. Die Entscheidung, das so genannte Referenzmodell mit dem Etikett „Professionalitätsentwicklung“ zu belegen, ist somit sachlogisch sehr riskant und nur schwer zu begründen, weil auf diese Weise implizit ein Versprechen formuliert wird, welches man unter grundlagentheoretischen Gesichtspunkten aufgrund der Überkomplexität der auf

Professionalität einwirkenden Einflussfaktoren und wegen der Kontingenz zwischen Vermittlung und Aneignung *so* gar nicht geben kann.

3. Die Expertise von Kraft/Seitter/Kollewe ist auch unter berufspolitischen Gesichtspunkten für mich mit vielen Fragezeichen verbunden. Aufgrund der partiellen Ko-Evolution von wissenschaftlicher Disziplin und Berufspraxis und der damit verbundenen wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den beiden Sphären und aufgrund des zentralen Befunds aus der Verwendungsforschung (Beck/Bonß 1989), dass die Wissenschaft nicht per se besseres Wissen generiert, sondern – im Verhältnis zum berufspraktischen Wissen – nur ein anderes Wissen ausbildet, erweisen sich die in dem so genannten Referenzmodell aufscheinenden Hierarchien zwischen der sozialen Welt der Wissenschaft und der der Berufspraxis als dysfunktional. Das von den Verantwortlichen des Referenzmodells gewählte Top-down-Vorgehen dürfte schon allein deshalb kontraproduktiv sein, weil die Berufskultur in vielen Belangen wesentlich besser über sich Bescheid weiß als die Vertreter der Universitäten und folglich ein hohes Maß an „Expertise“ einbringen könnte. Eine wirksame Professionalisierung ist unter den Bedingungen der reflexiven Moderne (Beck/Giddens) auf eine Interaktion auf Augenhöhe zwischen Theorie und Praxis angewiesen; doch die sucht man in dem Modell vergeblich!

Der Umstand, dass die Philosophie des so genannten Referenzmodells stark hierarchie-orientiert und wenig partnerschaftlich ausgelegt zu sein scheint, ist an zwei Indikatoren ablesbar: Zum einen kommt die Zielgruppe des Programms (bis auf zwei (!) Kursleiter²) so gut wie gar nicht zu Wort. Dieser Personenkreis hat aus der Sicht des Autorenteamts offenbar keinen Expertenstatus. Er war noch nicht einmal in Gestalt von Vertretern des Berufsverbandes und der Gewerkschaften einbezogen, vielmehr wurden (fast) ausschließlich Repräsentanten der Trägerorganisationen und Vertreter aus der Kultus- und Wissenschaftsbürokratie für Experteninterviews ausgesucht, wobei es sich „durchweg um hochrangige Mitglieder der jeweiligen Verbände und Einrichtungen handelt“ (Kraft/Seitter/Kollewe 2009: 61), deren Statements – und auch darin liegt viel Ironie – aber keineswegs als offizielle Verlautbarungen der Institutionen interpretiert werden dürfen. Die Situationsdefinition der Erhebung sah – und damit wäre der zweite Indikator genannt – offenbar so aus, dass den Organisationsvertretern das Referenzmodell in komprimierter Form vorgestellt wurde, ohne dass sie die Chance hatten, an dessen strategischer Ausrichtung etwas Substantielles zu verändern (siehe hierzu Anlage 2 in Kraft u. a. 2009: 97–99). *An einer kooperativen Arbeits- und Aushandlungssituation in dem Sinne, dass Vertreter der Wissenschaft und Vertreter der Träger die mit dem Auftrag des Ministeriums verbundene Chance ergreifen würden, gemeinsam ein Qualifizierungsmodell zu entwickeln, scheinen die Verantwortlichen gar nicht interessiert gewesen zu sein.* Ich finde es in hohem Maße problematisch und nicht nachvollziehbar, denjenigen Personenkreis bei der Planung von Reformmaßnahmen außen vor zu lassen, der von den ins Auge gefassten Maßnahmen unmittelbar betroffen ist und die vorgeschlagenen Lösungen später umsetzen soll. (Immerhin sieht das Modell ein gestaffeltes Entgeltsystem vor, das für Personen ohne Grundqualifikation, mit Grundzertifikat und mit Fortbildungszertifikat unterschiedli-

che Bezahlungen vorsieht.) Die Entscheidung, das so genannte Referenzmodell statt in einem ergebnisoffenen Dialog mit der Berufspraxis in Distanz zu dieser am grünen Tisch zu entwickeln und damit die „eingehüllte Rationalität“ (Koring) des Berufswissens auszuklammern, wird der (unterstellten) ehrenwerten Absicht des Autorenteams ebenso wenig gerecht wie der demokratisch-partizipativen Tradition der Erwachsenenbildung. (...)

4. Bei der Auslegung und Wiedergabe meiner eigenen wissenschaftlichen Position hat Wolfgang Seitter ziemlich weit daneben gegriffen. Um es klar zu sagen: Ich vertrete nicht die Auffassung (und habe sie auch nie vertreten), dass „die geringe Quote von erwachsenenpädagogischen FreiberuflerInnen im Gegensatz zu den vielen freiberuflichen Ärzten und Rechtsanwälten“ für mich die „empirische Folie“ darstelle, auf deren Hintergrund die Erwachsenenbildung „als halbe oder prekäre Profession wahrgenommen wird.“ Ein Blick in meine diesbezüglichen Texte müsste unweigerlich zur Korrektur dieser Behauptung führen.³ Mit großem Erstaunen habe ich auch zur Kenntnis genommen, ich wolle das Verhältnis von Profession und Organisation einseitig auflösen. Auch die Behauptung, dass ich die beiden Sinwelten Profession und Organisation „sowohl begrifflich als auch grundlagentheoretisch“ vor dem Hintergrund einer normativ überformten „Orthodoxie einer bestimmten Professionstheorie“ gegeneinander ausspiele, müsste sich nach der Lektüre meiner Publikationen als unhaltbar erwiesen haben.⁴

5. Bei all den Nachteilen und Schwächen, die bei einem solch ambitionierten Unterfangen wie der Erstellung eines Rahmenkonzeptes zur Qualifizierung des lehrenden Personals wohl nie ganz auszuschließen sind, sollten jedoch immer auch das Potential und die mögliche positive Funktion einschlägiger Positionspapiere im Auge behalten werden: Im konkreten Fall könnte das so genannte Referenzmodell einen Stimulus zu einer breiter angelegten Diskussion unter Beteiligung von Vertretern der Wissenschaft, der Trägerorganisationen und der erwachsenenpädagogischen Praktiker (Dozenten, Kursleiter und andere Lehrende) über angemessene Strategien einer nachhaltigen Professionalisierung darstellen. (...) Hier könnte zudem das DIE eine wichtige Funktion übernehmen, indem es ein Forum der berufspolitischen Streitkultur anbietet und damit vielleicht eine Fortsetzung der sich abzeichnenden Auseinandersetzung über das so genannte Referenzmodell möglich macht.

Die ungekürzte Fassung dieses Beitrags (plus Literatur) kann beim Verfasser nachgefragt werden: nittel@em.uni-frankfurt.de

Anmerkungen

- 1 Das Autorenteam führt eine neue Wortschöpfung in die Debatte über die Verberuflichung des Personals der Erwachsenenbildung ein: den Begriff „Professionalitätentwicklung“. Wenn man in den soziologischen Referenztheorien, also bei Oevermann, Stichweh und Schütze nachschlägt, so stellt man fest, dass diese Kategorie weder in den strukturfunktionalistischen und systemtheoretischen Ansätzen noch in der Tradition des Symbolischen

Interaktionismus als eingeführter Fachterminus auftaucht. Eigentlich ist es im Wissenschaftsbereich üblich, eine neue Kategorie zu definieren, sie in einen wissenschaftshistorischen oder systematischen Ableitungszusammenhang zu stellen. Dieser Erwartung kommt das Autorenteam nicht nach. Stattdessen scheint es darauf zu vertrauen, dass der Begriff sich selbst erklärt. Da mit dieser Unterlassung möglicherweise eine Menge Missverständnisse verbunden sind, wäre – trotz des Hinweises von Wolfgang Seitter, das Autorenteam habe die Kategorie im Sinne von Professionalisierung benutzt – eine solche Definition hilfreich. Die Definitionsnotwendigkeit der Kategorie Professionalität ist ja mehrfach konstatiert worden (vgl. etwa Faulstich 1999: 185 ff.).

- 2 Hierbei handelt es sich um zwei Kursleiter oder Kursleiterinnen, die bei dem Interview mit der Leitung der VHS Stuttgart anwesend waren. Bei der Präsentation des Samples scheint die Autorengruppe nicht mit der nötigen Sorgfalt vorgegangen zu sein. Hier wird nämlich konstatiert, dass 12 Interviews mit 14 Personen geführt worden sind, wobei „in zwei Fällen (...) es sich um Interviews handelt, die mit zwei Interviewpartnern durchgeführt wurden“ (S. 61). In der unmittelbar danach abgedruckten Auflistung wird aber nur ein Interview mit drei Personen vermerkt (S. 62); zwei Interviews mit zwei Personen tauchen hier gar nicht auf. Ganz unverständlich ist mir, warum später die Zahl von acht transkribierten und sechs nicht transkribierten Interviews angegeben wird (wie kommt diese Zahl zustande, wo doch zuvor nur von 12 Interviews (mit 14 Personen) die Rede war?). Methodisch fragwürdiger ist allerdings der Punkt, dass nichts über den genauen Modus der Verschriftlichung der sechs nicht per Audioaufnahme verfügbaren Interviews ausgesagt wird: Handelt es sich um stenotypistische Mitschriften oder um bloße „Notizen“? Wie wurden diese Mitschriften im Vergleich zu den Transkriptionen kodiert? Sind die Kodierungen aus den transkribierten und den nicht transkribierten Interviews vergleichbar?
- 3 Ich habe genau gegenläufig argumentiert, z. B. habe ich mit Verweis auf die Studien von Diekmann und Arabin auf den relativ großen Anteil von freiberuflich tätigen Erwachsenenbildnern hingewiesen. Siehe hier die folgenden Publikationen: Nittel, D. (1999): Freiberuflichkeit als Zukunftsmodell für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: *Der Pädagogische Blick* 2000, H. 3, S. 137–149.
- 4 Gegen ein dichotomisierendes Verhältnis von Profession und Organisation und gegen die einseitige Auflösung der Relation habe ich an mehreren Stellen vehement Stellung bezogen: „Professionalität und organisationsspezifische Handlungslogik verhalten sich nicht per se gegensätzlich, sondern stehen im Verhältnis funktionaler Äquivalenz zueinander (Abbott 1988), denn beide nutzen Macht, welche in dem einen Fall durch Vertrauen und in dem anderen durch die funktionale Logik bürokratischer Verfahrensabläufe konstituiert wird“ (Nittel 2000: 223). Vgl. auch Nittel 1999: 164 – 173 sowie Nittel 2000: 223–229.