

Wie hältst du es mit der eigenen Unfertigkeit?

Unfertig professionell – professionell unfertig

HENNING PÄTZOLD

Die in der Pädagogik aufzufindende Gegenüberstellung vom »unfertigen« Kind und dem erwachsenem, »fertigen« Lehrer trifft für die Erwachsenenbildung nicht zu. Nicht zuletzt das Konzept »Lebenslanges Lernen« zeigt, dass sich kein Endpunkt des Lernens bestimmen lässt; alle Menschen sind nach diesem Verständnis also jederzeit »unfertig« – auch die Lehrenden selbst. Wie gehen Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen mit dieser »Unfertigkeit« professionell um?

Die Unfertigkeit ist der Ausgangspunkt der Pädagogik. Sie markiert die eine Seite der Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen, dem Schüler und der Lehrerin, der Auszubildenden und dem Meister. Aber darf man dann auf der anderen Seite der Beziehung automatisch jemand »Fertigen« erwarten? Insbesondere pädagogische Vorstellungen, die vom Generationenverhältnis (Dörner u. a., 2017) geprägt sind, legen das nahe. Hier ist der Lehrling, der jung und unerfahren seinem Handwerk gegenübersteht, dort ist der Meister, der Ältere, Erfahrene, der jeden Handgriff beherrscht und auf jede Frage die Antwort weiß. Bei näherer Betrachtung offenbart aber schon dieses Modell seine Ungenauigkeiten – wo kommt zum Beispiel der Geselle vor? Er ist »fertig« genug, um den Lehrling anzuleiten, aber ein Meister ist er nicht. Und auch der Meister wird im deutschen und europäischen Qualifikationsrahmen auf dem gleichen Niveau wie der Bachelor eingeordnet, also irgendwie »mittendrin«. Hier ist also einerseits das pädagogische Urbild eines Übergangs vom erziehungsbedürftigen und erziehbaren Kind zum »fertigen« Erwachsenen, der nun keiner Erziehung mehr bedarf, andererseits ein Bildungssystem, das diesem Bild womöglich nie entsprochen hat. Und so gese-

hen könnte man die gesamte Geschichte der Erwachsenenbildung, ja vielleicht der Pädagogik insgesamt, erzählen als eine Reihe von Maßnahmen und Argumenten, die sich an diesem Widerspruch abarbeiten. Wie schwierig das mitunter ist, zeigt etwa die andauernde und offenbar nicht entscheidbare Debatte, ob der Begriff »Erziehung« in der Erwachsenenbildung anwendbar ist (z.B. Luhmann & Lenzen, 1997).

Unfertigkeit ist Teil einer professionellen Haltung

Was aber bedeutet das für die Haltung der Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen? Herausgelöst aus dem Generationenverhältnis können sie für sich noch weniger in Anspruch nehmen, die »fertige« Seite der pädagogischen Beziehung darzustellen. Wenn Erwachsene Adressat*innen pädagogischen Handelns sein können und mitunter sollen, dann gilt das (natürlich) auch für solche Erwachsenen, die selbst pädagogisches Handeln zum Beruf gewählt haben. Die Praxis dokumentiert hier, z.B. durch umfassende Angebote der erwachsenenpädagogischen Qualifikation, der Hochschul-

didaktik und insgesamt ein recht differenziertes fachbezogenes Weiterbildungsangebot, dass ein reflexives Bewusstsein, sich selbst auch als Adressat*in zu sehen, durchaus besteht. Erwachsenenpädagog*innen sind, so kann man an dieser Stelle festhalten, insofern *bewusst unfertig*, als sie sich selbst als erwachsene Lernende adressieren, und strukturell erkennen sie diese Unfertigkeit auch an.

Aus professionstheoretischer Perspektive ist es natürlich interessant, nach der Unfertigkeit zu fragen. Ein Laie sieht in einem Professionellen (oft) jemanden, der oder die die Dinge einfach kann, die man selbst nicht kann. Professionelle hingegen wissen in der Regel: Es liegt gerade in der Natur der Aufgaben, denen sie sich verschrieben haben, dass sie nicht sicher sein können, ob sie sie bewältigen werden. Eine Ärztin mag *generell* wissen, wie man heilt, aber in jedem *einzelnen* Fall besteht Unsicherheit, ob ihr Wissen und Können tatsächlich genügen werden. Deshalb haben Professionen nicht nur die Aufgabe, Fachlichkeit zu organisieren. Sie dienen auch dazu, Handlungsfreiheit gegenüber Laien (und das sind *alle anderen*, auch Vertreterinnen und Vertreter anderer Professionen) zu sichern. »Professionen arbeiten unter der Bedingung der Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe und müssen deshalb ihren eigenen Arbeitsbereich abschirmen« (Luhmann, 2002, S. 149), insbesondere vor dem Zugriff professionsfremder Steuerungsansprüche. Wie das *nicht* gelingt, zeigen Entwicklungen in der Medizin, in denen die ärztliche Hoheit bei medizinischen Entscheidungen in der Vergangenheit immer weiter erodiert ist (Scott, 2005), oder der Schule, in der Lehrende mitunter durch die Zuweisung ständig neuer professionsfremder Aufgaben die eigenen Professionsansprüche immer schlechter aufrecht erhalten können (Tacke, 2005).

Unfertigkeit ist also ein Merkmal von Professionellen, gleichzeitig gehört es zur Aufgabe von Professionen, auch diese Unfertigkeit *intern* zu behandeln. Das geschieht durch individuelle Weiterbildung ebenso wie durch strukturierte Verfahren der Bearbeitung von Unsicherheit, wie etwa Supervision.

Das alles hat Konsequenzen für das Handeln des oder der einzelnen Professionellen in der Erwachsenenbildung. Wenn

Erwachsene in einer pädagogischen Situation, z. B. einem Kurs, interagieren, entsteht ein komplexes System, in dem mehrere Ebenen aufeinandertreffen. Inhalte sind aufbereitet worden, die Teilnehmenden befassen sich damit vor dem Hintergrund ihrer je individuellen Erfahrungen, und das Ganze spielt

sich in einer sozialen Situation ab, die allerlei Raum für gruppendynamische Prozesse bietet – treffend spricht man von der Gleichzeitigkeit von »Sachlogik«, »Psychologik« und »Soziologik« (Geißler, 1995, S. 17). Diese Komplexität kann nach keiner Seite hin aufgelöst werden, und so ist nicht sicher vorhersagbar, wie etwa eine sachbezogene Intervention individuell oder gruppendynamisch verarbeitet wird. Es geht also darum, eine Haltung zu entwickeln, die der Komplexität gerecht wird (die sich so oder ähnlich natürlich auch in vielen anderen Handlungsfeldern von Erwachsenenpädagog*innen einstellt). In der Erwachsenenpädagogik sind hierzu aus sehr unterschiedlichen Richtungen Vorschläge formuliert worden: Konstruktivistische Positionen betonen die prinzipielle Wirkungsunsicherheit pädagogischen Handelns (Arnold & Siebert, 2006). Kritische Ansätze verweisen

auf die ethischen Grenzen der Verfügbarkeit menschlichen Handelns (Faulstich, 2013) und treffen sich hier unter anderem mit der subjektwissenschaftlichen Perspektive (Faulstich & Ludwig, 2004).

»Ich hatte mir
frühzeitig das Scherz-
wort von den drei un-
möglichen Berufen –
als das sind: Erziehen,
Kurieren, Regieren –
zu eigen gemacht.«
(Sigmund Freud)

Freud, S. (1977/1925): Geleitwort. In:
Aichhorn, A. (1977). *Verwahrloste Jugend: die Psychoanalyse
in die Fürsorgeerziehung*. (9. Aufl.). Bern: Huber.

Ein reflektierter Umgang mit Unfertigkeit

Aus diesen (und weiteren) Perspektiven ergeben sich zwei übereinstimmende Folgerungen. *Erstens*: Der Umgang mit Unfertigkeit verlangt nach einer ethischen Orientierung, die *individuell* gewonnen werden muss. Erwachsenenpädagog*innen müssen handeln, ohne die Folgen dieser Handlungen immer sicher voraussagen zu können; hierin liegt eine große Verantwortung, gleichzeitig drückt sich darin aber auch der Respekt gegenüber der Unverfügbarkeit des menschlichen Gegenübers aus. Ethische Reflexion (die die eigene Unfertigkeit einschließt) gehört deshalb zur erwachsenenpädagogischen

»Der Umgang mit Unfertigkeit verlangt nach einer ethischen Orientierung, die *individuell* gewonnen werden muss.«



Praxis und kann zu keinem Zeitpunkt abgeschlossen sein. Viele Organisationen der Erwachsenenbildung unterstützen dies, von entsprechenden Angeboten in Studium und Weiterbildung bis zu Vorschlägen für ethische Standards (Bernhardsson-Laros, 2020).

Zweitens: Auch wenn Komplexität nicht »beherrscht« werden kann, gibt es Mittel und Wege, ihr angemessen zu begegnen. Hier, scheint es, sind die Möglichkeiten bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Denn während einerseits seit mehr als sechs Jahrzehnten explizit über Methoden zum Umgang mit komplexen Systemen (technischen wie biologischen oder sozialen) geforscht wird (Wessel 2009), scheint das in der erwachsenenpädagogischen Lehre und Praxis noch nicht immer Niederschlag zu finden. So wäre die Aufgabe, »Systemdenken [zu] lehren« (Pätzold 2019), nicht nur ein möglicher Beitrag zum Umgang mit heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen, sondern könnte auch dazu beitragen, die eigene, unhintergehbare Unfertigkeit als Teil einer professionellen Haltung zu integrieren. Damit wäre nicht nur der Unfertigkeit als Ausgangspunkt der Pädagogik Rechnung getragen, sondern sie könnte zum Ausgangspunkt weitergehender Professionalisierung werden.

Arnold, R., & Siebert, H. (2006). *Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bernhardsson-Laros, N. (2020). Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43 (1), 13–30. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00152-5>

Dörner, O., Iller, C., Pätzold, H., Franz, J., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2017). *Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Opladen u.a.: B. Budrich.

Faultstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.

Faultstich, P., & Ludwig, J. (Hrsg.) (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Geißler, K. A. (1995). *Lernprozesse steuern. Übergänge: zwischen Willkommen und Abschied*. Weinheim: Beltz.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N., & Lenzen, D. (1997). Vorwort. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 7–10). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pätzold, H. (2019). Systemdenken lehren. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele* (S. 357–371). Wiesbaden: Springer.

Scott, W. R. (2005). Evolving Professions. An Institutional Field Approach. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 119–141). Wiesbaden: v s.

Tacke, V. (2005). Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 165–198). Wiesbaden: v s.

Wessel, A. (2009). *Die russischen Wurzeln der Systemtheorie – Anmerkungen zu A. A. Bogdanovs »Tektologie«*. *Verhandlungen zur Geschichte und Theorie der Biologie*, 14, 473–487.



PROF. DR. HENNING PÄTZOLD

leitet den Arbeitsbereich Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz-Landau.

paetzold@uni-koblenz.de