

Nittel, Dieter

Die 'Veralltäglicung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 342-357

urn:nbn:de:0111-opus-48149

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Professionalität

Werner Helsper

Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil 303

Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger

Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität?
Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung 309

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens 326

Dieter Nittel

Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität 342

Sabine Reh

Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?
Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität 358

Allgemeiner Teil

Julia Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann

Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten 373

Johannes Giesinger

Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns 392

Diskussion

Andreas Möckel

„Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“?
Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik 406

<i>Siegling Ellger-Rüttgardt</i>	
Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?	
Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel	416
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung	
Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht	430
 <i>Karin Priem</i>	
Jürgen Osterloh: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungs- wissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner	435
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung	437
 <i>Dokumentation</i>	
Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2003	440
Pädagogische Neuerscheinungen	469

Dieter Nittel

Die ‚Veralltäglicung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität

Zusammenfassung: Der Beitrag überprüft die These einiger Erziehungswissenschaftler, derzufolge sich das pädagogische Arbeitsbündnis in außerschulischen Feldern durch die Diversifikation von pädagogischem Wissen dahingehend verändere, dass der Adressat pädagogischer Bemühungen als Wissender in Erscheinung trete und somit die Experten-Laien-Beziehung unterminiert werde. Phänomene der Veralltäglicung, Profanierung und Popularisierung pädagogischen Wissens werden unter dem Fokus von Profession (gesellschaftliche Makroebene), Professionalisierung (Prozess- bzw. Mesobereich) und Professionalität (szenisch-situatives Handeln) analysiert. Eine tiefgreifende Veränderung des Arbeitsbündnisses ist in der Sozialpädagogik und der Weiterbildung momentan nicht zu erwarten, weil die bloße Verfügung von pädagogischem Wissen ohne die Aneignung der Komponente „pädagogisches Können“ die robuste Ordnung pädagogischer Interaktion offenbar nicht zu destabilisieren vermag.

1. Problemaufriss

In der Erziehungswissenschaft ist die Position weit verbreitet, dass die Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder, welche die praktischen Gewissheiten des Alltagsbewusstseins ignoriert und sie durch wissenschaftliches Wissen substituiert, einen Beitrag zur Destruktion lebendiger Erfahrung leiste, ja sogar Verrat an der Autonomie der Klienten übe (vgl. Dewe 1988). In dem gleichen Maße, so lautet die Argumentationsfigur, wie im konkreten erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lerngeschehen oder in der kasuistischen Praxis der Sozialpädagogik die Dignität des Erfahrungswissens geleugnet und wissenschaftliches Wissen als das per se überlegene Wissen betrachtet wird, fließen heterodoxe Interpretationen unweigerlich in das Alltagsbewusstsein ein, um es auf subtile oder offene Weise zu vereinnahmen. In dieser Warnung vor einer einseitigen Strategie der rationalistischen Verwissenschaftlichung steckt eine kulturkritische Denkfigur, wie sie seit Horkheimer/Adornos „Dialektik der Aufklärung“ bekannt ist, und die in der Professionstheorie Oevermanns, die ebenfalls ein Spannungsverhältnis zwischen der Verwissenschaftlichung der Lebenspraxis im Zuge säkularer Rationalisierungsprozesse und der lebenspraktischen Autonomie zugrunde legt, eine moderne Fassung erhalten hat.

Abgesehen davon, dass die empirische Professionsforschung im Feld der außerschulischen Erziehung und Bildung (Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik) in den letzten zwanzig Jahren kaum nennenswerte Belege für die eben skizzierte Gefährdungskulisse vorlegen konnte, scheinen ihr auch fragwürdige Vorannahmen zugrunde zu liegen. So dürfte die behauptete Authentizität und „Reinheit“ lebenspraktischer Erfahrung ebenso wenig einer Überprüfung standhalten wie die pauschale Position einer allgemei-

nen Verführbarkeit erwachsener Menschen durch Wissenschaft. Die Verwendungsforschung (vgl. Beck/Bonß 1989) hat die gleichzeitige Virulenz von Wissenschaftskritik und Wissenschaftsgläubigkeit bei großen Teilen der Bevölkerung diagnostiziert und weder dem Modus der Sozialtechnologie noch dem der Aufklärung die Chance der alleinigen Dominanz bei der Nutzung sozial- und erziehungswissenschaftlichen Wissens eingeräumt. Neuerdings wird die These vertreten, dass das pädagogische Arbeitsbündnis weniger durch die Enteignung lebendiger Erfahrung als vielmehr von einem gegenläufigen Kräftefeld bedroht werde. Die ungebremsste Verbreitung von pädagogischem Wissen im Allgemeinen und erziehungswissenschaftlichem Fachwissen im Besonderen führe nämlich dazu, dass der Adressat erzieherischer und bildnerischer Bemühungen zeitweilig als ein Quasi-Experte in Erscheinung trete. Die Pointe der Argumentation speist sich aus der Umkehrung des Bedrohungsszenarios, denn nicht mehr der Klient wird als potenzielles „Opfer“ einer ungebremssten Verwissenschaftlichung betrachtet, sondern nunmehr ist der Pädagoge der Gefährdete. Flankiert wird diese These durch die vielfach bestätigte Diagnose von der Ubiquität pädagogischen Wissens, wie sie in der allgemeinen Erziehungswissenschaft seit geraumer Zeit vertreten wird (vgl. Oelkers/Tenorth 1991). Die These von einer neuen Qualität im Umgang mit pädagogischem Wissen leitet sich aus dem Umstand ab, dass im Zuge der sich formierenden Wissensgesellschaft Breite, Intensität und Ausmaß der Veralltäglicung, Popularisierung und Profanierung¹ pädagogischen Expertenwissens zugenommen haben.

Erste Hinweise auf eine mögliche „neue Qualität“ bei der Diversifikation pädagogischen Wissens und die damit korrespondierende Möglichkeit, dass dies die „Geschäftsgrundlagen“ in der Interaktion zwischen Pädagogen und Adressaten verändern könnte, gehen auf Studien über die Allgegenwart des pädagogischen Wissens in der medialen Wissensvermittlung (vgl. Nolda 1996, 1997), bildungsphilosophische Arbeiten über das Verhältnis von Wissen und Nichtwissen (vgl. Wimmer 1996) und zeitdiagnostische Arbeiten (vgl. Kade/Hornstein/Lüders 1991) zurück. Pädagogisches Wissen werde in vielfältiger Weise genutzt, um die Handlungsvorschläge, Vorgaben oder Direktiven der Pädagogen abzuschwächen, zu reinterpretieren oder ironisch-subversiv, gleichsam im Gewande eines sich postmodern gerierenden „braven Soldaten Schwejk“, in strategischer Absicht zu unterlaufen. Aus einer gewandelten Adressaten-Pädagogen-Beziehung leiten andere Erziehungswissenschaftler sogar die Notwendigkeit einer veränderten Professionstheorie ab: „Begrift man Professionen [...] zunächst ganz allgemein als ‚eine eigentümliche Form der Vermittlung‘ zwischen Wissenschaft und Alltag bzw. – wissenschaftstheoretisch reformuliert – als ‚strukturelle Orte der Vermittlung‘ [...], dann hat

1 Zwischen verschiedenen Varianten der Diversifikation ist zu unterscheiden: Zeichnet sich das „Absinken“, eine Transformation von Begriffen aus dem pädagogischen Fachwissen, in die Alltagssprache ab, sodass keinerlei Differenz mehr zum Professionswissen festzustellen ist, kann von ‚Veralltäglicung‘ gesprochen werden. Popularisierung tritt auf, wenn höhersymbolisches pädagogisches Wissen in alltagsweltlichen Kontexten genutzt wird, ohne dass dabei eine Umformung der Sprache bzw. der jeweiligen Kategorie stattfindet. Profanierung geht nicht nur mit einer radikalen Dekontextualisierung und Simplifizierung einher, sondern auch mit der Entwertung von pädagogischem Fachwissen.

die zunehmende unbeschränkte Verfügbarkeit professionellen Wissens und der ange-deutete Verlust der Autorität und Exklusivität wissenschaftlichen Wissens zur Folge, dass das in der Professionstheorie unterstellte Wissensgefälle zwischen Professionellen und Adressaten verflüssigt wird“ (Kade/Lüders 1996, S. 907f.).

Dieser Beitrag nimmt den angedeuteten Argumentationsstrang auf und beschäftigt sich mit der Frage, welches Gewicht den empirischen Belegen in der Debatte beigemessen werden kann und inwieweit von der behaupteten „pädagogischen Expertenschaft“ einer wachsenden Anzahl von Laien faktische Auswirkungen auf die Adressaten-Pädagogen-Beziehung zu erwarten sind. Trägt die Diversifikation von pädagogischem Wissen tatsächlich zur Schwächung der pädagogischen Funktionsrolle in professionell betreuten Interaktionssettings bei? Wie stellt sich die hier thematisierte Problematik in den etablierten Professionen dar? Wenn die angedeutete Themenstellung unter einem *differenztheoretischen Fokus* (Nittel 2000, 2002) diskutiert wird, so signalisiert dies, dass den drei Ebenen „Profession“, „Professionalisierung“ und „Professionalität“ eine je eigene Funktionslogik beigemessen wird.

2. Die Diversifikation von Wissen auf der Ebene „Profession“

In einem *engeren Verständnis* zielt „Profession“ auf einen besonders ausgewiesenen akademischen Beruf, welcher die auf die protestantische Tradition zurückgehende Berufsidee reflexiv wendet und so eine weitgehende Kongruenz von „innerem“ und „äußeren“ Beruf schafft. Als relativ abgeschlossene Sinnwelten verfügen Professionen über ein bestimmtes Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum, zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst: In ihrer Beziehung zur Gesamtgesellschaft zeichnen sich Professionen durch einen Zentralwertbezug sowie durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats (Auftrag) und einer gesellschaftlich ratifizierten Lizenz (Erlaubnis) aus (vgl. Hughes 1984). In ihrer Beziehung zum Publikum entwickeln sie eine Klientenorientierung, welche die Aushandlung eines von Vertrauen getragenen Arbeitsbündnisses und die Formulierung eines „objektiven“, d.h. nicht ausschließlich an kommerziellen Interessen ausgerichteten Bedarfs einschließt. Das Aktivitätszentrum einer Profession bilden dem Strukturaufbau, der Strukturhaltung und der Strukturveränderung von Identitäten (vgl. Stichweh 1996) dienende Interventionsmuster. Im Verhältnis zur Wissenschaft konstituieren Professionen eine mehr oder weniger exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin, die sie mit Reflexions- und Fachwissen versorgt; im Hinblick auf die eigene Berufskultur bauen sie ein eigenes Leistungsethos auf, das einen geordneten und lizenzierten Zugang zu den Berufsrollen einschließt. Um dem Typus „Profession“ als Träger einer „third logic“ (Freidson 2001), die zwischen geschlossenen Sinnbezirken (Schütz) und sozialen Systemen (vgl. Abbott 1988) changiert, analytisch gerecht zu werden, reicht die eben skizzierte enge Definition nicht aus. In einem erweiterten Verständnis stellen Professionen soziale Welten im Sinne von Anselm Strauss (1993) dar. Diese verfügen über Segmente, Subsegmente und Schnittpunkte, nutzen materielle und nicht-materielle Ressourcen und Technologien; sie markieren

Grenzen und bilden innere und äußere Arenen der Auseinandersetzung darüber aus, was authentisch und nicht-authentisch zu betrachten ist; sie entwickeln Aushandlungsprozeduren und Legitimationsmuster und definieren Stile und ästhetische Standards.

Auf den ersten Blick erscheint dieses offene, um die Komponente „soziale Welt“ erweiterte Professionsverständnis in Richtung auf das diffuse Feld der außerschulischen Pädagogik anschlussfähig zu sein. Doch bei genauerem Hinsehen erweist sich dies als unzutreffend. So befinden sich die berufliche Lizenz und das berufliche Mandat außerschulisch tätiger Pädagogen noch im Stadium der Aushandlung. Die momentane Konstitution der Berufskultur wird weder durch Organisationen der berufsständischen Interessenvertretungen (Berufsverbände) noch durch klar strukturierte Karrierewege oder einen verbindlichen Wissenskanon abgestützt. Von daher ist es nicht zu rechtfertigen, pädagogischen Berufen in außerschulischen Bereichen den Status einer Profession zu attestieren.

Angesichts dieser Ausgangssituation stellt sich die Frage, wie andere Professionen mit dem Problem der ‚Veralltäglicung‘ von Professionswissen umgehen. Generell ist zu vermuten, dass Angehörige etablierter Professionen, wie Geistliche, Mediziner, Architekten, Juristen und Ingenieure aufgrund der von ihnen beanspruchten und von der Gesellschaft zuerkannten Autorität empfindlich reagieren dürften, wenn sich auch nur eine Tendenz zur ‚Veralltäglicung‘ ihrer naturgemäß exklusiven Wissensbasis abzeichnen sollte. Da das Wissensgefälle für die Beziehung zwischen Experten und Laien und das damit korrespondierende Verhältnis der Ungleichheit zwischen Professionellen und dem Publikum konstitutiv ist, höhlt die ‚Veralltäglicung‘ des Fachwissens auch die Macht- und Vertrauensgrundlagen aus. Die eben dargelegten Bezüge zu sich selbst, zur Wissenschaft, zum Publikum und zur Gesamtgesellschaft machen Professionen in unterschiedlicher Weise anfällig gegenüber der ‚Veralltäglicung‘ von Professionswissen. Die in der Viererreihe Gesamtgesellschaft – Wissenschaft – Publikum – Selbstbezug mit den meisten Risiken behaftete Sphäre ist mit Sicherheit der Kontakt zum Publikum, wobei es ratsam erscheint, an dieser Stelle zwischen dem Publikum und der Klientel einer Profession zu unterscheiden. Professionen definieren sich aufgrund ihres einmal erlangenen Machtpotenzials nämlich nur zu einem geringen Teil durch ihren Kontakt zu ihren Klienten; ihre Stärke und Autonomie liegt gerade darin begründet, dass sie gewisse Klientengruppen sogar „vernachlässigen“ können, ohne dass ihre Vertrauensbeziehung zur Öffentlichkeit darunter leidet. Zum Publikum einer Profession zählen neben den faktischen Klienten auch die *potenziellen* Patienten, Teilnehmer, Gemeindemitglieder und Auftraggeber. Die ‚Veralltäglicung‘ medizinischen Expertenwissens beispielsweise zeigt sich daran, dass viele Bürger sich aus den unterschiedlichsten Quellen mit Informationen über gesundheitliche Phänomene versorgen: Sie lesen die in Millionenauflagen verfügbaren Gesundheits-Ratgeber, verfolgen Rundfunk- und Fernsehsendungen zur gesundheitlichen Prävention, lassen sich von den mit medizinischer Autorität gleichfalls ausgestatteten Apothekern beraten, suchen Homöopathen auf, um eine alternative Diagnose vornehmen zu lassen, nehmen an Veranstaltungen der Krankenkassen zur gesundheitlichen Aufklärung und an anderen Angeboten der Gesundheitsbildung teil oder recherchieren im Internet über ärztliche Kunstfehler und Risikofaktoren.

Doch nicht das auf wissenschaftlichen Erkenntnissen fußende Fachwissen als solches, sondern der Umgang mit einem anderen Typ von Professionswissen bildet den Kern des Problems in der Konfrontation des Mediziners mit dem aufgeklärten und wissenden Patienten. „Es sind dies wesentlich alltagsweltliche Ideologien – oft auch religiöser Art – und Umgangsformen, die für Privat- und Arbeitsbereich des Professionellen gleichermaßen gelten; sie sind implizites Ergebnis der gesamten Sozialisation in ein professionelles Milieu“ (Bollinger/Hohl 1981, S. 453). In der Begegnung mit den Patienten und deren Angehörigen könnten, so die Befürchtung, die altbewährten Bewältigungsstrategien versagen, weil sich die Ärzte einem gestiegenen Zugzwang der Begründung ausgesetzt sehen und sich hierbei das medizinische Erfahrungswissen bezüglich *der sozialen Seite der Krankheit* als obsolet erweisen könnte. Der mit einem selektiven Blick und einem eher technischen Verständnis agierende berufsorientierte Arzt, der den Ggentyp zum traditionellen, ganzheitlich ausgerichteten professionellen Mediziner bildet, neige einerseits dazu – so Bollinger/Hohl –, die soziale Seite des ärztlichen Handelns an andere Berufe (Sozialarbeiter, Psychologen usw.) zu delegieren, andererseits jedoch sich selbst psycho-soziale Fähigkeiten anzueignen. „Von hier aus gewinnt die Integration von Soziologie und Psychologie ins Medizinstudium eine spezifische Bedeutung: Andere Wissenschaften, Sozialwissenschaften, werden herangezogen, um das mit dem Schwinden des professionellen Omnipotenzgefühls entstehende Vakuum zu füllen. Um Missverständnisse zu vermeiden: Es geht hier nicht darum, ob in der faktischen Arzt-Patienten-Beziehung ein solches Vakuum entsteht, sondern um das Bewusstsein der Profession; in diesem Bewusstsein findet mit dem Verlust der professionellen Selbstverständlichkeiten eine Verunsicherung statt, deren Ausdruck eben die Integration sozialwissenschaftlichen Wissens in die Medizin ist“ (Bollinger/Hohl 1981, S. 462). Mit Blick auf das brüchig gewordene medizinische Wissen, das sich auf die soziale Seite im Umgang mit den Patienten bezieht und nur indirekt mit der Diversifikation von medizinischem Fachwissen im eigentlichen Sinne zusammenhängt, zeichnen sich demnach zwei Reaktionsformen ab: die ‚Versozialwissenschaftlichung‘ bzw. die Nutzung von disziplin-fremdem Wissen und die Delegation von Aufgaben an andere Berufsgruppen.

Die Auswirkungen der im medizinischen und juristischen Bereich besonders stark verbreiteten Tendenzen der Wissensdiversifikation auf die Profession dürfen allerdings nicht überschätzt werden. Insbesondere den altherwürdigen Professionen stehen wirksame Mittel zur Verfügung, um sich gegenüber der Laienwelt abzusichern. Die einer Profession verfügbaren Organe der Wissensverwaltung – wissenschaftliche Publikationsmedien, Tagungen, Universitätsvorlesungen, Fachzeitschriften etc. – und nicht zuletzt die systematische Einweisung von Novizen in die jeweilige Sinnwelt schotten die Lebenspraxis nach wie vor recht wirkungsvoll vom Professionswissen ab. Das Machtpotenzial des Professionswissens verdankt sich zudem dem Tatbestand des flexiblen Umgangs mit dem Kanon und der Amalgamierung von Wissen und Person in Gestalt des professionellen Habitus – und weniger dem Umstand, dass Kenntnisse kumulativ erworben werden können oder als Lexikonwissen verfügbar sind. Besondere Schutzvorrichtungen sind weitgehend überflüssig, weil Institutionsgrenzen und Organisationsmitgliedschaft einen großzügigen oder wirklich freien Austausch des Wissens verhin-

dern. Die schon seit mehreren Jahrzehnten geführte Debatte über die ‚Verrechtlichung‘ der Gesellschaft (vgl. Werle 1982) zeigt, dass die Laien in ihren Bestrebungen, mehr juristische Informationen aufzunehmen, diesbezüglich kompetenter und entscheidungsfähiger zu werden, mit der Geschwindigkeit der Vermehrung des juristischen Fachwissens letztlich nicht mithalten können, sodass auch vor dem Hintergrund einer in juristischen Fragen immer aufgeklärteren Bevölkerung der Bedarf nach juristischer Expertise stetig gewachsen ist. Die besonderen Merkmale der Fachsprache und Rituale der Aufrechterhaltung „geschlossener Bewusstseiskontexte“ (Strauss) tragen im Übrigen dazu bei, dass die Adaption von Professions- und Expertenwissen durch das Publikum ein bestimmtes Niveau der kunstvollen Aneignung nicht überschreitet und die Simulation eines professionellen Habitus (sieht man von Ausnahmen wie Trickbetrügnern einmal ab) weitgehend vermieden wird. Der mit lateinischen Ausdrücken durchsetzte medizinische Fachjargon und der artifizielle Charakter der juristischen Sprache garantieren den exklusiven Charakter der professionellen Sinnwelten und verleihen ihnen eine eigentümliche Dignität. Diese Hinweise legen den Schluss nahe, dass von der gesteigerten Diversifikation von Expertenwissen höchstens ein gradueller, jedoch kein substanzieller Einfluss auf die Profession zu erwarten ist.

3. Die ‚Veralltäglicung‘ pädagogischen Wissens im Zuge der individuellen und kollektiven Professionalisierung

Während der Terminus „Profession“ einen auf die gesellschaftlich vorherrschende Arbeitsteilung referierenden Strukturbegriff darstellt, also die Statik einer bestimmten sozialen Einheit in Relation zu anderen abbildet, zielt die Kategorie „Professionalisierung“ auf *Prozesse in der Zeit*. Die mehr oder weniger gelungene Synchronisierung von Akademisierung und formaler ‚Verberuflichung‘ sowie die Verschränkung individueller und kollektiver Lernprozesse erzeugen eine Dynamik in der jeweiligen Berufskultur, ohne dass die damit korrespondierenden Prozessstrukturen einer bestimmten Teleologie folgen würden. Der Vorgang der Professionalisierung birgt im günstigsten Fall das Potenzial in sich, dass sich ein „besonderer Beruf“ konstituiert, der ein zentrales gesellschaftliches Problem bearbeitet, wobei sich bei der Definition eines „besonderen Berufes“ zwischen Fremd- und Selbstattribution eine beträchtliche Differenz auftritt. Vorgänge der Professionalisierung sind in vielen beruflichen Feldern zu beobachten, und längst nicht alle diesbezüglichen Initiativen enden mit der Konstitution einer Profession (vgl. Wilensky 1972). Sind die Protagonisten einer bestimmten Profession relativ genau zu bestimmen, nämlich als mit einer Lizenz ausgestattete Angehörige einer akademischen Fachkultur, so verhält es sich bei der Frage „Wer ist eigentlich das Subjekt von Professionalisierungsprozessen?“ ganz anders. Rechtliche, staatliche, wissenschaftliche oder andere Instanzen entscheiden in vielen Fällen eher über das Schicksal der ‚Verberuflichung‘ als die Mitglieder einer Berufskultur selbst. Die vielfältigen Bestrebungen in Richtung Professionalisierung laufen letztlich auf den Versuch hinaus, die strategisch wichtigen Orte „Arbeitsplatz“, „öffentliche Meinung“ und „staatliche Instanzen“ (Ent-

scheidungsträger und staatliche Bürokratien) sowie die Medien „Macht“ und „Wissenschaft“ zur Durchsetzung von Strategien zu nutzen, um die Entschädigungschancen der Arbeit (Geld, Prestige) zu sichern und wenn möglich zu steigern.

Die Variante der *individuellen Professionalisierung* beinhaltet den personengebundenen Vorgang des berufsbiografischen „role-making“; dieser schließt einen persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso ein wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, welcher in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität und der Aufsichtung von diesbezüglichem Professionswissen seinen Kristallisationspunkt findet. Wer auf einen individuellen Prozess der Professionalisierung zurückblickt, ist in beruflichen Standardsituationen in der Lage, zentrale Facetten des durch den kollektiven Prozess der ‚Verberuflichung‘ errungenen gesellschaftlichen Mandats in mehr oder weniger elaborierten Fachtermini sprachlich zum Ausdruck zu bringen und seine beruflichen Entscheidungen unter Zuhilfenahme höher-symbolischer Sprachspiele zu begründen. Unter dem Aspekt der individuellen Professionalisierung wurde in der bisherigen Diskussion übersehen, dass von der ‚Veralltäglichen‘ pädagogischen Wissens nicht nur die Zielgruppe pädagogischer Dienstleistungen, sondern im hohen Maße auch die Novizen der eigenen Berufskultur und wissenschaftlichen Disziplin tangiert sind. So dürfte der zukünftige Pädagoge, noch bevor er mit einer Ausbildung begonnen hat und ehe der eigentliche Aufbau eines professionellen commitments zu verzeichnen ist, im Zuge berufsbiografischer Suchbewegungen ebenfalls mit populären Varianten des pädagogischen Wissens konfrontiert worden sein. Schon bei der Herausbildung einer berufsbiografischen Motivlage, u.U. im späteren Leben als Sozialarbeiter sein Geld verdienen zu wollen, könnten pädagogisches Laienwissen oder „abgesunkenes“ erziehungswissenschaftliches Wissen relevant werden. Die Aneignung von bei der Berufswahl relevantem pädagogischen Wissen dient dazu, die berufsethische Dimension der pädagogischen Berufstätigkeit in stark abgekürzter Weise zu versprachlichen, der eigenen Person und anderen gegenüber die Sinnhaftigkeit der Entscheidung zu plausibilisieren und somit zu legitimieren. Einerseits zeichnet sich dieses Wissen durch stereotype Züge und einen extrem vagen Charakter aus, andererseits trägt es mit zur Konstruktion von Erwartungen bei, die bestätigt, korrigiert und enttäuscht werden und für die spätere berufliche Identität durchaus wegweisend sein können.

Während zu Beginn der individuellen Professionalisierung bei der Herausbildung eines berufsbiografischen Ausgangsinteresses alltagsnahes pädagogisches Wissen und moralische Positionen dominant sind und zwischen normativen und empirisch-deskriptiven Wissensformen nicht unterschieden wird, zeichnet sich etwa in der Mitte und am Ende des Qualifikationsprozesses – idealtypisch betrachtet – die Notwendigkeit des Aufbaus einer fachwissenschaftlichen Wissensbasis und der Kultivierung wissensgenerierender Verfahren ab. Doch auch in Seminaren und Vorlesungen an der Universität, die unter dem Sachzwang der didaktischen Reduktion stehen, bekommen die Professionsnovizen nicht „Wissenschaft pur“ geboten. Auch hier werden ihnen wissenschaftliche Erkenntnisse in gebrochener, aufbereiteter, leicht gemachter – kurz: in populärer Form zugänglich gemacht. Das setzt sich bei der Lektüre von Studententexten und popu-

lärwissenschaftlich aufbereiteten Readern fort. Sieht man von der Leseerfahrung wissenschaftlicher Originaltexte, die in Einsamkeit und Freiheit des Selbststudiums stattfindet, von der unmittelbaren Beteiligung der Studierenden an der Forschung und von bestimmten Orten der ‚klinischen‘ Wissensproduktion (Forschungswerkstätten) einmal ab, so stellt sich aus der Sicht der Verwendungsforschung und aus der Perspektive der individuellen Professionalisierung auch die Universität als Ort der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens dar.

Erst die gesonderte Betrachtung kollektiver und individueller Prozesse der Professionalisierung erzeugt Sensibilität gegenüber dem Tatbestand, dass die Diversifikation von pädagogischem Wissen in den verschiedenen Phasen der ‚Verberuflichung‘ ambivalente Funktionen erfüllt. Unter dem Fokus der *kollektiven Professionalisierung* ist festzustellen, dass in der durch rasche Modewechsel gekennzeichneten erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor nicht allzu langer Zeit die Verbreitung von pädagogischem Wissen und die Popularisierung von elaborierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen fast durchgängig als ein ehrenwertes Ziel betrachtet und nur höchst selten problematisiert worden ist. In der Hochphase der Bildungsreform haben die damaligen Protagonisten einer kritischen Erziehungswissenschaft mit ihrer Forderung nach Aufbau einer möglichst starken (Gegen-)Öffentlichkeit die Absicht verfolgt, über die „Vergesellschaftung“ von Expertenwissen auch zur Entschärfung, wenn nicht sogar zum Abbau von Machtbeziehungen beizutragen. Da die herrschaftssichernde Funktion des Expertenwissens unmittelbar mit der Exklusivität dieses Wissens in Verbindung gebracht wurde, verband man mit der Ausdehnung von Fach-, Experten- und wissenschaftlichem Wissen die Hoffnung, den Kreis der „Eingeweihten“ zu erweitern und damit einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft zu leisten. Diese Position wurde durch Argumente aus den Schriften von Habermas (1969) und Negt/Kluge (1973) nachhaltig gestützt. Damit legte die kritische Erziehungswissenschaft implizit wie explizit ein erweitertes Adressatenverständnis zugrunde. Denn es galt nicht nur die Vertreter der eigenen wissenschaftlichen Disziplin und die Novizen der angestammten Profession, sondern auch Teile der Bevölkerung und im Idealfall die ganze Gesellschaft einzubeziehen. Eine entscheidende Rolle bei der Popularisierung von Expertenwissen haben die bildungspolitischen Gutachten und deren Aufbereitung in den Medien seit den 1960er-Jahre gespielt. Diese Gutachten (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966), denen in der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik andere wichtige bildungspolitische Dokumente und Memoranden folgten (Stellung und Aufgabe der Volkshochschule), haben entscheidend mit zur Etablierung neuer Sprachspiele und Relevanzsysteme beigetragen („Chancengleichheit“, „restringierter und elaborierter Code“). Eine mindestens ebenso große Bedeutung für die Diversifikation von pädagogischem Wissen muss den erziehungswissenschaftlich einschlägigen Funkkollegs mit pädagogischen Schwerpunkten beigemessen werden, die zu den Themen „Beratung in der Erziehung“, „Pädagogische Psychologie“ und „Erziehungswissenschaft“ durchgeführt wurden. Die Nutzer dieser Funkkollegs waren keineswegs nur das hauptberuflich oder nebenberuflich tätige pädagogische Personal; vielmehr gründete der große Erfolg gerade im massenhaften Zuspruch von Nichtpädagogen. Die Verbreitung sozial- und erzie-

hungswissenschaftlichen Wissens war nicht nur die Bedingung, sondern diente auch als Katalysator, um bei breiten Bevölkerungsschichten und den politischen Entscheidungsträgern die Bereitschaft zu tiefgreifenden Veränderungen im Bildungswesen zu wecken.

Der hier angedeutete Mechanismus der selbstinitiierten Popularisierung pädagogischen Wissens als Begleitphänomen der kollektiven Professionalisierung scheint bis in die 1980er-Jahre stabil gewesen zu sein. Im Zuge der weiteren Entwicklung, etwa ab der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre, erwies sich die Praxis einer die Gesellschaft als ganzes inkludierenden Verwissenschaftlichung jedoch als kontraproduktiv. Die Erziehungswissenschaft konnte ihren gesellschaftlichen Auftrag der schonungslosen Wahrheitssuche und der kumulativen Erkenntnisgewinnung nur erfüllen, wenn sie sich als „ganz normale“ Disziplin formierte, die Maxime der wissenschaftlichen Autonomie ernst nahm und folglich einen größeren Abstand gegenüber ihren diversen Umwelten herstellte. Wissenschaftliche Disziplin und Profession gingen spätestens Ende der 1980er-Jahre daher zunehmend eigene Wege; mit der institutionellen Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft steigerte sich auch die Distanz zur Berufskultur. Die *intendierte Diversifikation* pädagogischen Wissens seit der Bildungsreform wich dem Muster der *dosierten Diversifikation* in der Ära der reflexiven Erziehungswissenschaft. Nicht die Einheit von Theorie und Praxis galt als wünschenswertes Ziel, sondern ein gehöriges Maß an Distanz und Differenz. Die Diskursarenen erhielten schärfere Konturen: Die gesonderte Bereitstellung von bildungspolitischem (Gesinnungs-)Wissen findet an einem anderen Ort statt als die Generierung von empirischen Erkenntnissen über spezielle Problemstellungen; und die Erzeugung und Vermittlung von Professionswissen für jene, welche die Arbeit mit Klienten verrichten, ist wiederum an spezifische Orte der Wissensherzeugung und Verwendung gebunden. In dem gleichen Maße, wie die Erziehungswissenschaft eine Art Selbstbegrenzung auf ihr Kerngeschäft der Generierung und Verwaltung von neuen Erkenntnissen über Bildung und Erziehung vornahm, zeichnete sich der Konsens ab, dass sie nur *ein* Instrument der ‚Verberuflichung‘ unter mehreren darstellt. Während in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin in den 1970er-Jahren eine offensive Strategie der selbstinitiierten Diversifikation erziehungswissenschaftlichen Wissens vorherrschte, zeichnet sich einige Jahre später demnach ein eher defensives Muster ab, das bis heute Bestand hat.

4. Professionalität: Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens und die Transformation professioneller Kompetenz in berufliches Können

Während „Professionalisierung“ einen prozesstheoretischen Zugriff evoziert, verlangt der Begriff „Professionalität“ eine dezidiert handlungstheoretische Betrachtungsweise. Professionalität ist keineswegs an die Existenz einer Profession gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus. Professionalität markiert eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität, also einen höchst flüchtigen Zustand von Beruflichkeit, der sich weitgehend einer Überführung in Routinen

oder organisationales Handeln entzieht, da er durch Intuition, persönlichen Stil und individuelles Ermessen bestimmt wird. Die Kategorie bezeichnet demnach einen spezifischen Modus im professionellen Handeln bzw. des Arbeitsvollzugs selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt.

Während das Kompetenzmodell ein harmonisches Modell von Professionalität unterstellt, geht der empirisch informierte Zugang von einem nur schwer oder überhaupt nicht aufzulösenden Spannungsverhältnis zwischen den Elementen des professionellen Handelns aus (vgl. Nittel 2000). Es resultiert schon aus der notorischen Differenz zwischen dem Entstehungsort von Fach- und Expertenwissen und dem Verwendungskontext, da die Besonderheiten des Entstehungszusammenhangs eine standardisierte Verwendung und Umsetzung im Sinne einer technischen Applikation ausschließen. Die nicht eliminierbare Existenz von systematischen Kernproblemen und Paradoxien im professionellen Handeln – wie der Zwang zur Prognoseerstellung auf unsicherer empirischer Basis oder die Notwendigkeit des Aufbaus einer Vertrauensbeziehung unter der Bedingung von sozialer Ungleichheit (vgl. Schütze 1996) – schließt Patentrezepte oder gar das Streben nach beruflicher Perfektibilität aus. Begründet ist diese realistische Sichtweise in den beiden elementarsten Quellen von Professionalität, nämlich in Wissen und Können, die je anderen Rationalitätsstandards gehorchen: Während sich das wissenschaftliche Wissen im Medium des professionellen Handelns gleichsam auflöst und sehr häufig unsichtbar ist, zeichnet sich das Können durch szenische Präsenz aus. Als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit“ stellt Professionalität die nur schwer bestimmbare Schnittmenge und Amalgamierung aus Wissen und Können dar; sie markiert die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlauben und somit das Unwahrscheinliche – die erfolgreiche Bearbeitung der Klientenprobleme – wahrscheinlich werden lassen. Schwierigkeiten bei der empirischen Bestimmung von pädagogischer Professionalität ergeben sich u.a. aus dem Umstand, dass erziehungswissenschaftliches und pädagogisches (Fach-)Wissen quasi in verkleideter Form zur Geltung gebracht wird und fortwährend die Transformation von professioneller Kompetenz in berufliches Können leistet. Damit wäre der Standardfall der Applikation wissenschaftlichen Wissens beschrieben, der auf der Seite des pädagogischen Praktikers wenn nicht die Nichtidentifizierbarkeit, so aber doch Identifikationsprobleme wissenschaftlichen Wissens einschließt.

Doch was geschieht unter der von einigen Erziehungswissenschaftlern behaupteten Bedingung der Umkehr des pädagogischen Bezugs, wenn der Adressat erzieherischer oder bildnerischer Bemühungen Fragmente erziehungswissenschaftlichen Expertenwissens in offener oder subtiler Weise nutzt? Hier, auf dem Tableau der unmittelbaren vis-a-vis-Interaktion zwischen dem pädagogischen Praktiker und dem Adressaten, wird die These, die ‚Veralltäglicung‘ pädagogischen Expertenwissens tangiere auch das professionelle Arbeitsbündnis, ihrer eigentlichen Feuerprobe ausgesetzt. Eine Suche nach Studien, die sich aus interaktions- oder konversationsanalytischer Sicht dem „adressatenseitigen“ Import pädagogischen Wissens in Unterrichts-, Beratungs- und sonstigen Ver-

mittlungssituationen nähern, hat sich überraschenderweise als wenig erfolgreich erwiesen. Eigene Explorationen und die sekundäranalytische Auswertung der wenigen vorliegenden Untersuchungen können diese Forschungslücke nur bedingt füllen.

In der Studie von Sigrid Nolda: „Interaktion und Wissen“ (1996), der wohl informativsten Studie über die erwachsenenbildnerische Kursrealität überhaupt, wird in minutiöser Weise der vielfältige Umgang mit wissenschaftlichem und quasi-wissenschaftlichem Wissen in all seinen Varianten nachgezeichnet (Familiarisierung und Personalisierung, Reduktion und Amplifikation usw.); doch werden nur ganz wenige Hinweise auf die Nutzung *pädagogischen* Wissens durch die Adressaten entdeckt. So illustriert die Autorin das Phänomen der Gegenmacht der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen anhand einer Interaktionssequenz, in welcher ein Kursbesucher die didaktisch-methodische Kompetenz des Pädagogen in Frage stellt. Mit Blick auf diese provokante Variante von „Gegenwehr“ führt die Autorin aus: „Dieser (explizite Protest, D.N.) ist ebenso rar wie die offene Kursleiter-Intervention, führt ebenso wenig zum Abbruch, also zum Aufgeben des Arbeitsbündnisses, und wird letztlich – auch wenn situativ störend – toleriert“ (ebd., S. 338).

Eine kleinere Fallstudie über den Umweltbildungs-Arbeitskreis „TU WAS“ (Nittel 1993) rückt ein pädagogisches Setting in den Blick, in welchem die traditionelle Experten-Laien-Beziehung weitgehend aufgelöst ist; diese Fallstudie beschreibt einige der Folgen, die aus der Infragestellung des pädagogischen Wissens und Könnens erwachsen können.²

In einer mittels teilnehmender Beobachtung und Interaktionsanalyse durchgeführten Ethnographie einer Gruppensitzung konnte gezeigt werden (vgl. Nittel 1993), wie die Gruppenmitglieder das in pädagogischen Standardsituationen gewöhnlich exklusiv der Leitungsperson (hier ein hauptberuflicher VHS-Mitarbeiter) zugebilligte Recht, Handlungsweisen einer moralischen Bewertung zu unterziehen und sie als abweichend bzw. unangemessen zu typisieren, für sich selbst einfordern: Als unter dem Tagesord-

2 Der Arbeitskreis „TU WAS“ stellt eine pädagogische Innovation dar, die sich einer eindeutigen institutionellen Zuordnung widersetzt: Er existiert seit nunmehr über 15 Jahren an einer ländlichen Volkshochschule in Bayern, kann auf eine Vielzahl spektakulärer pädagogischer Aktionen zurückblicken und hat mehrere Preise von renommierten Organisationen erhalten. Das außerordentlich hybride pädagogische Setting oszilliert zwischen Umweltschutzinitiative, Laienforschung, Bildungsarbeit, Bürgerinitiative und Heimatverein. Unter der damaligen Beteiligung eines hauptberuflichen Pädagogen, einer freiberuflich tätigen Biologin und eines Kreises von 15 bis 60 Teilnehmern (Bürgern der Region) wurden in den ersten Jahren des Bestehens aufwendige Wasseruntersuchungen und andere Umweltmessungen durchgeführt. Die eigentliche *Vermittlung* der Befunde über die z.T. bedrohlichen Gesundheitsrisiken findet dann auf Bürgerversammlungen statt, die von der Bevölkerung, politischen Entscheidungsträgern und der lokale Presse rege frequentiert werden. Das arbeitsteilige Vorgehen, das unter Nutzung von naturwissenschaftlichem Expertenwissen zur Generierung von weiterem Expertenwissen beiträgt, fördert die Auflösung der traditionellen Rollenverteilung zwischen Pädagogen und Adressaten insofern, als die gewohnten pädagogischen Rollenmuster des lehrenden Dozenten, Beraters oder moderierenden Gruppenleiters hier nicht gelten. Die Gruppenmitglieder könnten die Leer- und Spielräume nutzen, um diese durch eigene ordnungsstiftende Beiträge zur didaktischen Ablauforganisation zu füllen.

nungspunkt „Unzufriedenheit mit der Aktivität von TU WAS“ zur Sprache kommt, dass ein hochrangiger Amtsvertreter dem Pädagogen unangemessenes Auftreten vorwirft, lassen es die Gruppenmitglieder an Gesten der Solidarität fehlen, obwohl der Pädagoge offenbar fest mit dem Rückhalt der Gruppe gerechnet hat. Die Versuche, sein Verhalten zu erklären, werden *nicht* ratifiziert, was letztlich einem unausgesprochenen Schuld-spruch durch die gesamte Gruppe gleichkommt. Um von der für ihn peinlichen Angelegenheit abzulenken, wechselt der Pädagoge das Thema und versucht, die Gruppe zu einem Protestbrief an das Bundesgesundheitsamt zu motivieren. Dies geschieht durch provokative Sprechakte, in welchen er der Gruppe Passivität und damit einen Verstoß gegen die im Gruppennamen verbürgte Handlungsmaxime TU WAS vorwirft. Er geht also von der Verteidigung zum Angriff über. Doch auch dieser läuft durch die absichtlich in Szene gesetzte Indifferenz der Gruppe ins Leere. Damit scheint sich der Gesicht-verlust des Pädagogen zuzuspitzen, es gelingt aber dann schließlich doch, durch ein paar scherzhafte Bemerkungen die Situation zu entspannen, die Interaktionskrise zu beenden und zum eigentlichen Thema der Sitzung überzugehen.

In der hier skizzierten außergewöhnlichen Interaktionssituation geht es weniger um pädagogisches Wissen. Vielmehr wenden die Gruppenmitglieder eine unscheinbar wirkende, aber höchst effektive Strategie aus dem Arsenal erzieherischer Praktiken an: Durch das Ausbleiben einer moralischen Entlastung erfolgt die nachdrückliche Zuweisung von persönlicher Verantwortung für schuldhaftes Verhalten. Auf diese Weise wird für wenige Momente die Autorität des Pädagogen außer Kraft gesetzt. Wird diese Szene symptomatisch interpretiert und zudem der Umstand in Rechnung gestellt, dass die Prinzipien der Selbstorganisation in der offiziellen Selbstbeschreibung von TU WAS eine Schlüsselrolle haben, so könnte dies den Schluss nahe legen, dass in der internen Arbeitsteilung der Gruppe die Position des Pädagogen eher randständig ist. Bei genauerer Betrachtung erweist sich diese These jedoch als trügerisch. Die mehrfach dokumentierte Geschichte des hier portraitierten Arbeitskreises (Schlutz 2002) und eine im Abstand von zirka 10 Jahren durchgeführte Nachuntersuchung durch eine studentische Arbeitsgruppe (Biesenbach u.a. 2003) zeigen, dass der Pädagoge entscheidend daran beteiligt war, dass die Gruppe, wenngleich mit einem stark veränderten Aufgabenprofil, nach wie vor aktiv ist und weitere Erfolge verbuchen kann. Trotz des hybriden Charakters des pädagogischen Settings und des scheinbar marginalen Status von pädagogischem Fachwissen stellen Stetigkeit und Leistungsprofil der pädagogischen Funktionsrolle zentrale Erklärungsfaktoren für den Erfolg und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung dieser Gruppe dar. Wichtig für das Verständnis der Professionalität scheinen die Routinepraktiken der Eröffnung und Beendigung des jeweiligen Treffens und die enge Verzahnung von mikro- und makrodidaktischen Kernaktivitäten zu sein: So liegen im Zuständigkeitsbereich des Pädagogen nicht nur die schriftliche Ergebnissicherung und das Einladungsritual sowie die Gewährleistung der organisatorischen Infrastruktur, sondern auch das soziale Gedächtnis der Gruppe. Die wichtigen Außenkontakte zu Politik, Presse und Geldgebern laufen über ihn. Seine Vermittlungsleistungen erstrecken sich auch auf die Gestaltung von Austauschbeziehungen zwischen unterschiedlichen Institutionen und weit verstreuten Schlüsselpersonen sowie auf die Erfüllung vitaler Or-

ganisations- und Managementaufgaben. Die Arbeit des Pädagogen ist demnach durch Multifunktionalität gekennzeichnet: die ideologische und umweltpädagogische Meinungsführerschaft hat er ebenso in der Hand wie das interne und externe Management. Ferner fungiert er als pädagogischer Innovator, welcher die Gruppe angesichts veränderter umweltpolitischer Problemlagen mit neuen Aufgaben, Zielen und Aktivitätsfeldern versorgt.

Dieses Beispiel ist weniger wegen seines exemplarischen Gehaltes als vielmehr wegen seines Ausnahmecharakters interessant. An einem eher ungewöhnlichen Konfliktfall zeigt es auf, dass selbst unter der Bedingung der Auflösung des traditionellen Arbeitsbündnisses, des weitgehenden Obsolet-Werdens pädagogischen Wissens und der gleichzeitigen Aufwertung einer anderen Wissensgattung (biologisches Wissen) die pädagogische Leitungsrolle keineswegs an ihre Grenzen stoßen oder gar überflüssig werden muss. Vielleicht ist die Macht im unmittelbaren Klientenkontakt, die außerschulischen Pädagogen durch ihre organisatorisch verbürgte Funktion als Verfahrenswalter und aufgrund ihres gesellschaftlichen Mandats verliehen ist, doch größer, als man gemeinhin annimmt. Dass sich Autorität, Macht und Leitungsrolle aus einem multifunktionalen Aufgabenprofil speisen, ist nur eine Erklärungsvariante, um nachvollziehbar zu machen, dass selbst unter der Voraussetzung zeitweiligen Nicht-Wissens oder Nicht-Könnens und auf dem Hintergrund der Suspendierung didaktischer Standardvoraussetzungen pädagogische Interaktion zustande kommt und fortgesetzt wird. *Der einzelne Pädagoge mag im außerschulischen Bereich über wenig Macht verfügen. Das jedoch bedeutet nicht, dass das pädagogische Interaktionssystem als solches machtlos ist.* Das pädagogische Arbeitsbündnis verfügt, wie das eben genannte Beispiel zeigt, über Robustheit und Resistenzkraft, die mittel- und langfristige auch dann die soziale Ordnung aufrecht erhalten können, wenn die pädagogischen Protagonisten sich noch nicht einmal der Präliminarien einer didaktisch strukturierten Vermittlungssituation gewiss sein können. Ein Indikator dieser in der Interaktionssituation virulent werdenden Macht ist das aus anderen ethnographischen Fallstudien nachweisbare Phänomen, dass Pädagogen keineswegs unter dem Zugzwang stehen, die Quellen ihres Wissens jederzeit angeben zu müssen, während Adressaten, die auf Expertenwissen rekurrieren, in der Regel benennen müssen, „woher sie das haben“.

Zum Habitus eines Pädagogen gehört offensichtlich die kontrafaktische Idealisierung der Verschmelzung von Person, Wissen und Können, während dem Adressaten pädagogisches Fachwissen als etwas Äußerliches attribuiert wird. Schon allein dieser Umstand erschwert das adressatenseitige Eindringen pädagogischer Sprachspiele. Mobilisieren die Adressaten tatsächlich ein hohes Maß an pädagogischem Wissen und droht damit die Autorität des Pädagogen in Frage gestellt zu werden, so kann dieser demnach immer noch auf Elemente seines pädagogischen Könnens – pädagogischen Takt und Improvisationskunst – ausweichen und dadurch sein Gesicht wahren.

5. Zusammenfassung

Die Diversifikation von pädagogischem Wissen erweist sich als ein hochgradig perspektivenabhängiges Phänomen: Je nachdem, welchen Beobachterstandpunkt man wählt – den der Profession, der Professionalität oder der Professionalisierung –, gelangt man zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen: Obwohl die Kategorie „Profession“ für das Feld der außerschulischen Bildung und Erziehung nicht sonderlich tauglich erscheint, bietet die damit verbundene Analyseperspektive doch Instruktives. Die Profession der Medizin antwortet auf die zunehmende Verrechtlichung und die Adaption medizinischen Wissens durch Laien mit der Strategie der ‚Versozialwissenschaftlichung‘ und der Delegation „sachfremder“ Aufgaben an subalterne Berufsgruppen, sodass sich gleichsam eine Schraube der gesteigerten Erzeugung neuer Wissensbestände und der gleichzeitigen Delegation an andere Berufsgruppen abzeichnet. Pädagogische Arbeitsfelder – man denke an die Krankenhaus-Sozialarbeit oder die gesundheitliche Aufklärung – verdanken möglicherweise genau diesem Mechanismus ihre Existenz.

Vom Standpunkt der Professionalisierung aus präsentiert sich die wissenschaftliche Disziplin sowohl als Produzent wie auch als Adressat der Diversifikation erziehungswissenschaftlichen Wissens. Berufsbiografisch relevantes pädagogisches Wissen ist in frühen Phasen der individuellen Professionalisierung einer starken Tendenz der ‚Veralltäglicung‘, Profanierung und Popularisierung unterworfen. Allgemein gilt, dass sowohl die individuelle als auch die kollektive Variante der Professionalisierung bis zu einem nicht präzise bestimmbareren Entwicklungsstadium auf alltagsnahes pädagogisches Wissen sowie normativ überformtes pädagogisches Wissen angewiesen sind. Das funktionale Äquivalent des Mechanismus, der auf der Ebene der individuellen Professionalisierung für die Substitution von laienhaftem Wissen durch Fachwissen und die Steigerung der Reflexivität sorgt, bildet auf der Ebene der kollektiven Professionalisierung die endgültige Justierung einer kaum noch zu vergrößern Theorie-Praxis-Kluft.

Die eigentliche „Austragungstätte“ des adressatenseitigen Umgangs mit pädagogischem Wissen ist die Vis-a-vis-Interaktion, das Arbeitsbündnis zwischen Praktiker und Teilnehmer, wo die Erzeugung von Professionalität zwar erwartet, jedoch nicht immer realisiert werden kann. Die empirische Forschungslage erweist sich hier jedoch als lückenhaft. Die vorliegenden Befunde vermögen nicht die These zu stützen, dass im Zuge des Übergangs zur Wissensgesellschaft sich die Adressaten erzieherischer und bildnerischer Bemühungen zunehmend pädagogisches Wissen (einschließlich elaborierterer Formen) aneignen und durch dessen vermehrte Nutzung dem Arbeitsbündnis eine andere Prägung verleihen. Denkbar ist auch – darauf sollte das Beispiel TU WAS hinweisen –, dass sich das pädagogische Interaktionssystem als bemerkenswert robust erweist und die Möglichkeiten der Immunisierung gegenüber Impulsen seitens der Adressaten unterschätzt werden. Sofern aus der wachsenden Verfügung über pädagogisches Wissen durch Laien ein veränderter Umgang zwischen Pädagogen und Klienten abgeleitet wird, scheint dabei ebenfalls übersehen zu werden, dass sich pädagogische Professionalität eben nicht allein durch Wissen, sondern durch die Integration von Können und Wissen konstituiert. Die Aneignung und Verfügung von pädagogischem Wissen durch Laien

scheint das Arbeitsbündnis nur wenig zu verändern, wenn diese das pädagogische Können den Pädagogen überlassen.

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Beck, U./Bonß, W. (1989) (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Biesenbach, R./Binias, J./Link, N./Petry, C./Thiel, K. (2003): *Innovative Umweltbildung mit Erwachsenen. TuWas im Kreuzverhör* (unveröffentlichte Seminararbeit) Frankfurt a. M.
- Bollinger, H./Hohl, J. (1981): *Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofessionalisierung des Ärzte-Standes*. In: *Soziale Welt* 32, H. 5, S. 440-464.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Empfehlungen und Gutachten*, Nr. 4. Tuttingen.
- Dewe, B. (1988): *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung*. Frankfurt a.M.: Nomos.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism. The Third Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Habermas, J. (1969): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied, Berlin: Luchtenhand.
- Hughes, E.C. (1984): *The Sociological Eye. Selected Papers*. London: Transaction Publishers.
- Kade, J./Lüders, Ch. (1996): *Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 887-923.
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, (1991): *Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 23*, S. 39-66.
- Negt, O./Kluge, A. (1973): *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nittel, D. (1993): „... die leuchten ja gar nicht.“ *Interaktionsanalytische Betrachtung einer Lernsequenz im Arbeitskreis TU WAS*. In: *Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- 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.
- Nolda, S. (1996): *Interaktion und Wissen*. Frankfurt a.M.: DIE.
- Nolda, S. (1997): *Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Unverbindlichkeit und Autoritätsverlust*. In: Brödel, R. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen*. Opladen: Leske + Buderich, S. 130-147.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): *Pädagogisches Wissen*. 27 Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schlutz, E. (Hrsg.) (2002): *Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütze, F. (1996): *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 183-275.
- Stichweh, E. (1996): *Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft*. In: Combe, A./Helsper, W. (1996) *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 41-69.

- Strauss, A.L. (1993): Continual Permutations of Action. New York: Aldine De Gruyter.
- Werle, R. (1982): Aspekte der Verrechtlichung. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie, H. 1, S. 2-13.
- Wilensky, H.L. (1972): Jeder Beruf eine Profession. In: Luckmann, Th./Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Luchterhand, S. 198-218.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 404-447.

Abstract: *The author examines the thesis propagated by some educational scientists according to which the pedagogical alliance at work in extrascholastic fields was changed by the diversification of pedagogical knowledge in such a way that the addressee of pedagogical efforts appeared as an initiate, thus undermining the relation between expert and layman. Phenomena of the profanization and popularization of pedagogical knowledge are analyzed, focusing on the profession (social macro-level), professionalization (process- or meso-field) and professionalism (scenic-situative action). A far-reaching change in the working-alliance in social pedagogics and in further education is momentarily not to be expected because the mere possession of pedagogical knowledge without the acquisition of the component "pedagogical competence" does not seem to allow a destabilization of the robust order of pedagogical interaction.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dieter Nittel, J.W.Goethe-Universität Frankfurt, Fb Erziehungswissenschaften, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt a.M.