

Gieseke, Wiltrud

Professionalisierung. Forschungsstand und Desiderate

IfEB, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung <Bremen> [Hrsg.]: Erwachsenen-Bildungsforschung : Stand und Perspektiven. Bremen : Univ.-Buchh. 1991, S. 50-57. - (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung; 1)

urn:nbn:de:0111-opus-16855



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

Wiltrud Gieseke

Professionalisierung Forschungsstand und Desiderate

1. Institutionelle Entwicklung

Wir haben es gegenwärtig in der Professionalisierungsdiskussion mit einem Paradoxon zu tun. Einerseits steht Professionalisierung heute beziehungslos im Raum, andererseits wird permanent für gesellschaftliches Handeln Professionalität eingeklagt und betont. Da die klassischen Theorien zwar noch für aktuelle Bemühungen den Namen hergeben, man aber nur noch wenig mit ihnen zu tun haben will, werden Versatzstücke aus den Professionalitätstheorien aufgewärmt und als neue Ansätze angedient. Das faktisch Vorfindliche wird zur Professionalität erklärt. Die überzogene Kritik an den Professionalisierungsbemühungen als Verschulung der Erwachsenenbildung ist zurückgenommen. Die Entprofessionalisierungsdebatte ist überwunden. Am deutlichsten hat Olk (1986) für die Sozialpädagogen die Entprofessionalisierungsdebatte beendet. Er fordert jetzt eine feld- und fallbezogene professionelle Handlungskompetenz. Für die Erwachsenenbildung ist, orientiert auf die Mitarbeiterfortbildung, eine fallorientierte Handlungshermeneutik von S. Kade (1990) entwickelt worden. Der Begriff "Fall" soll dabei auch das abdecken, was Olk unter "Feld" versteht.

In jüngsten Veröffentlichungen richtet sich die Kritik gegen ein "standardisiertes Handlungsrepertoire" oder "überprüfbares objektivierbares Wissen" und erhebt den Vorwurf der "Expertokratie". Meines Wissens wird eine solche Position jedoch von niemandem vertreten. Standardisiertes Wissen widerspricht dem Verständnis von Professionalität, wie es gerade in den klassischen Professionalisierungstheorien vertreten wird. Professionalität beweist sich im Handeln in offenen, unbestimmten, nicht-standardisierten Situationen, setzt aber gleichzeitig differenziertes Wissen in einer Berufsdisziplin voraus.

Letzteres ist das Problem der Erwachsenenbildung, und dies wird in absehbarer Zeit auch so bleiben. Erhalten haben sich als Ausweis von Professionalität in der Diskussion drei Merkmale: kognitives aufgabenspezifisches Wissen, aufgabenspezifische praktische Handlungsmuster und ein aufgabenspezifisches berufliches Handlungskonzept.

Hier aber weicht auch die aktuelle Diskussion aus. Es muß zwar als Fortschritt betrachtet werden, daß die oben genannten Ansätze sich auf die konkrete erwachsenenpädagogische Situation konzentrieren und damit zumindest indirekt auch zur Entfaltung des Gegenstandsbereichs beitragen. Die faktische Situation, daß Ausbildung, Anstellung, Vertretung des Arbeitsfeldes Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit keine verbundenen Elemente eines zusammengehörenden Interesses sind, ist damit nicht mehr im Blick. Viele Professionsvertreter, ob in Praxisinstitutionen oder an den Universitäten, fühlen sich häufig nur unter anderem als Erwachsenenbildner. So sehen Hochschullehrer in den von ihnen ausgebildeten StudentInnen häufig nicht den auch für ihre Positionen gedachten Nachwuchs. Oder angestellte Erwachsenenbildner sehen sich in erster Linie als Germanisten, Soziologen etc. Zum Erwachsenenbildner wird man nicht ausgebildet, zum Erwachsenenbildner entscheidet man sich. Das gilt auch heute noch. Die ungeliebte oder zumindest ambivalent behandelte "Professionalisierung" hinterläßt bei allen Professionsangehörigen eine gebrochene Identifikation mit der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und der Konstituierung einer wissenschaftlichen Bezugsdisziplin. Solche selbst produzierten Abwertungen bleiben nicht ohne Wirkung, sie schwächen auch die gesellschaftliche Durchsetzungskraft von erwachsenenpädagogischen Standards und qualitativen Ansprüchen an die Weiterbildung. Um neue Positionen zu gewinnen, sind theoretische Arbeiten und empirische Bestandsaufnahmen zum bisherigen Institutionalisierungsprozeß aus europäischer Perspektive von Interesse. Eine Reflexion der erwachsenenpädagogischen - sprich: professionellen Standards könnte konzeptionelle Akzentveränderungen oder fortführende Überlegungen für die Erwachsenenbildung erbringen.

2. Rezipierte Theorien zur Professionalisierung

Die klassischen Theorien, die von bestimmten Standards und der gesellschaftlichen Exklusivität in der Bearbeitung eines Problems ausgehen und natürlich mit entsprechenden Statusansprüchen der Professionsgruppen einhergehen, kommen nicht mehr für eine Diskussion in Frage, und zwar nicht weil sie angeblich von einem standardisierten Handlungsrepertoire oder expertokratischem Denken ausgehen, sondern weil die Standards gegenwärtig und in der Zukunft nicht erfüllbar sind. Dies läßt sich auch nicht herbeischreiben (d.h. hoher Verwissenschaftlichungsgrad, gesellschaftliche Orientierung, spezifische Verantwortung).

Warum trotzdem an der Idee von Professionalität festzuhalten ist, hängt mit einer spezifischen Verantwortungsübernahme in Bildungsprozessen und mit der gesellschaftlichen Relevanz von Bildung zusammen.

Einen Vorschlag für eine auszuförmulierende professionelle Theorie für pädagogische Berufe, die sich hier ansiedeln läßt, liefern die Oevermannschen Überlegungen zum pädagogischen Handeln als stellvertretende Deutung. Angelpunkt ist in dieser Argumentation die von ihm angenommene therapeutische Dimension jeder pädagogischen Arbeit. Der Verweis auf diese Dimension nimmt den psychologischen Aspekt pädagogischen Handelns auf, trägt aber nicht zur Ausformulierung der erwachsenenpädagogischen Aneignungs- und Vermittlungsaufgaben bei. Das Problem der Gegenstandsbestimmung wird von der politisch normativen Auslegung über die soziologische zur psychologischen weitergereicht. Zur Fokussierung der Gegenstandsbestimmung kommt es dabei nicht. Dieses macht besonders die auf den Oevermannschen Ansatz aufbauende fallbezogene Handlungshermeneutik deutlich. Ein großer Teil der AutorInnen, die sich Mitte/Ende der achtziger Jahre zur Professionalität äußerten, hat sich rezeptiv in Handlungsvorschlägen, zum Beispiel in Mitarbeiterfortbildungskonzepten, dieses Ansatzes bedient (S. Kade 1989, Koring 1987). Koring versucht eine Weiterentwicklung. Er kritisiert, daß Oevermann die interaktive Seite zu sehr betont und die anderen Dimensionen erwachsenenpädagogischen Handelns dadurch außen vor bleiben. Ich betrachte den Oevermannschen Vorschlag weniger als abgeschlossene

Vorstellung, sondern als eine Aufforderung, an einer Professionstheorie für pädagogische Berufe weiterzuarbeiten.

Für die Mitarbeiterfortbildung, die sich auf die Interaktionsfragen konzentriert oder die Supervision in den Vordergrund stellt, mag dieser Oevermannsche Zugang hilfreich sein, als Theorie professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns reicht er nicht aus. In der Erwachsenenbildung müssen die Planungsautonomie, die Vermittlungsarbeit komplexer Inhalte, die Analysekompetenz bei Lernschwierigkeiten im Erwachsenenalter sowie die Fähigkeit, Raum für Diskurse zu geben, nebeneinander beherrscht werden. Wir haben es mit Filter- und Vermittlungsaufgaben zu tun, die auf Entwicklung und autonome Entscheidungsfähigkeit der im Bildungsprozeß befindlichen Individuen setzen. In der Bildungsarbeit vernetzen sich Inhalte und zwischenmenschliche Beziehungen in einer situativ einmaligen Weise. Mit Therapie hat das im Grunde nichts zu tun, wenn auch eine Deutungskompetenz verlangt wird.

3. Empirische Forschungsarbeiten

Die bildungspolitische Durchsetzung der Institutionalisierung und Verberuflichung der Erwachsenenbildung in den siebziger Jahren war nicht von einem empirischen Interesse begleitet, sondern von konzeptionellen Strukturüberlegungen. Die Weiterbildungsplaner werden hauptberuflich eingestellt, sie sind in der ersten Generation vor allen Dingen Fachvertreter. Die Studie von Pflüger/Liebl weist aber bereits hohe sozialwissenschaftliche und pädagogische Qualifikationsanteile oder konkrete Praxis in der Weiterbildung nach (Pflüger 1980). Die von mir durchgeführte Untersuchung in der ersten Hälfte der achtziger Jahre bezog sich auf das Planungsverhalten der neu eingestellten HPM, auf die Einstellungspraxis der Weiterbildungsinstitutionen und auf die Frage, ob die gleiche Praxis für alle zu ähnlichen Handlungsinterpretationen führt und wie sich das Fehlen einer von allen geteilten Bezugswissenschaft auswirkt.

Das Ergebnis zeigt, daß Form und Inhalt der Praxisverarbeitung getrennt betrachtet werden müssen. Auffällig ist, daß wir von einer sukzessiven Pra-

xisaneignung ausgehen können, die keinen Praxisschock erkennen läßt. Der wesentliche Grund dafür liegt meiner Ansicht nach in der fehlenden theoretischen Vorbereitung auf dieses Aufgabenfeld. Diskrepanzen zwischen Ideal und Realität müssen nicht überwunden werden, es sind keine Annahmen formuliert worden, die enttäuscht werden könnten. In der Aneignung der Praxisfelder sind die Individuen auf ihre Persönlichkeit zurückverwiesen. Ihre habitualisierten Formen, sich Wirklichkeit anzueignen, gerinnen im beruflichen Sozialisationsprozeß zu Aneignungsmodi, die zu spezifischen Sichtweisen beruflicher Praxis führen. So neigt eine Gruppe dazu, neue Erfahrungen zu nutzen und die eigenen Handlungsstrategien zunehmend zu differenzieren (Differenzierungsmodus), andere ziehen aus Konfliktverarbeitungen die Konsequenz, sich zu spezialisieren (Spezialisierungsmodus), andere wiederum reduzieren ihr Handlungsrepertoire im Laufe der ersten Berufsjahre, so daß von dieser Gruppe in Zukunft institutionelles Handeln zu erwarten ist (Reduktionsmodus). Eine kleinere Gruppe erschließt sich die Praxis durch kritische Analysen und kann sich nur schwer für einen bestimmten Arbeitsschwerpunkt entscheiden; sie wechselt schon zu Beginn häufig ihre Aktivitätsfelder (Reflexionsmodus).

Die Verarbeitung der Praxisanforderungen erwirkt unabhängig vom Handlungsmodus, unter dem man arbeitet, in den ersten zwei Jahren Deutungen, die ein Ringen um die berufliche Mitte erkennen lassen. So entwickelt sich ein zu erwartender feldspezifischer Habitus bei den Erwachsenenbildnern unter einem Dualismus zwischen pädagogischen und organisatorischen Handlungsanforderungen, ein widersprüchliches Erleben von freier Zeit und inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger starker Zeitlimitierung. Die gleiche Dualität tritt auf zwischen der Hochbewertung fachlich-organisatorischer und der Abwertung pädagogisch-didaktischer Qualifikation, wobei gleichzeitig zu erinnern ist an eine hohe Wertschätzung pädagogischer Arbeiten im Gegensatz zu organisatorischen Erledigungen. Inhaltlich Einfluß nehmen aber vor allen Dingen die Anforderungen in der Programmplanungsarbeit. Sie ist das verbindende Element und läßt sich bei allen Erwachsenenbildnern als makrodidaktische Reflexionsarbeit beschreiben, die sich bildungspolitisch engagiert versteht und auf eine ganzheitliche, lebensweltorientierte Bildung setzt. Wir haben es also mit einer pädagogischen Praxeologie zu tun, die sich selbstbewußter und re-

flexiver ihren Anforderungen stellen könnte, wenn sie sich abgestützt sähe durch eine von der ganzen Berufsgruppe aktivierte, geforderte und akzeptierte Bezugsdisziplin. Berufliches Selbstbewußtsein und gemeinsamer Rückhalt bei vorhandenem professionellen Anspruch können nicht allein durch pädagogisches Praxishandeln entstehen. Auch wenn die pädagogische Dimension als völlig irrelevant betrachtet würde, könnte sie, zumal man sich auch selber als Pädagoge versteht, nicht geleugnet werden. Außerdem können berufliche Identität und Selbstbewußtsein nicht nur von einem "Sendungsbewußtsein" als gesellschaftlicher Akteur oder als ausführender Organisationsarbeiter gespeist werden. Dieses zeigt auch die Untersuchung von Thomssen, Körber u.a. (1988). Wenn der Akteur nicht die Professionalität in seinem Feld beherrscht, wird sein Handlungsinteresse keine große Wirkung zeigen, was zum "Ausgebranntsein" nach spätestens fünf Jahren Berufstätigkeit führt. Beruflich-strukturelle Probleme werden dann zu persönlichen Problemen. Diejenigen, die in den achtziger Jahren ein Diplomstudium abgeschlossen haben, hatten - einmal als Folge der Einstellungspolitik der Institutionen, zum anderen als Folge eines generellen Einstellungsstops - einen schwierigen Weg zur Berufstätigkeit vor sich. Die Studie von Ebeling u.a. (1989) zeigt auf, daß selbst der Weg von der Nebenberuflichkeit über eine befristete Einstellung zur Vollbeschäftigung anscheinend illusionär ist. Ohne ausreichende Kontakte zur Praxis reicht es gegenwärtig kaum für einen Stundenjob.

Es ist also die Frage nach der bildungspolitischen Verantwortbarkeit solcher Entwicklungen zu stellen. Nur die mangelnde Popularität einer solchen Fragestellung kann meiner Ansicht nach erklären, weshalb HochschullehrerInnen, die ErwachsenenbildnerInnen ausbilden, und Praktiker in der Erwachsenenbildung sich nicht mit diesem Problem beschäftigen. Solange der Vermittlungsprozeß in seiner ganzen gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Komplexität nicht unter dem Fokus eines Interesses an einer Wissenschaft von der Bildungsarbeit mit Erwachsenen steht, bleibt die Erwachsenenbildung Selbstbedienungsladen für jede Art von Zugriff, und die dort handelnden Personen fühlen sich weniger in der Erwachsenenbildung als sonstwo zu Hause. Wenn keine antizipatorische Sozialisation vorliegt, werden die Individuen bei der Aneignung ihrer Arbeitsfähigkeiten allein auf ihre persönlichen Erfahrungen verwiesen. Dies

findet sich auch in Arnolds Untersuchungen (1983) im Bereich beruflicher Weiterbildung bestätigt.

Mich interessiert in diesem Zusammenhang die Frage: Gibt es in der Biographie eines Erwachsenenbildners Phasen, die die Entscheidung, in der Erwachsenenbildung zu arbeiten, nachhaltig bestimmen? Auch eine trägervergleichende Selbstausslegung von Professionalität und die Bindung an die Träger bei den Erwachsenenbildnern sollten Gegenstand von Forschungen sein.

4. Hauptberuflichkeit - Nebenberuflichkeit

Professionalität der Erwachsenenbildung ist gegenwärtig ohne Nebenberuflichkeit, die aber bereits für eine große Gruppe zur alleinigen Berufstätigkeit geworden ist, nicht möglich. In den beiden letzten Jahrzehnten ist mit unterschiedlichen Methoden und Forschungsinteressen in diesem Feld gearbeitet worden. Ich zähle hierzu besonders die Arbeiten von Siebert/Jagenlauf, Knoll, Stahr, Dieckmann und Kade. Die Arbeiten spiegeln Akzentverschiebungen in der Fragestellung wider, die Ausdruck sich wandelnder bildungspolitischer Bedingungen im Institutionalisierungsprozeß sind. Auch hier zeigt sich paradoxerweise, daß diejenigen, die in der Erwachsenenbildung ihren Hauptberuf sehen, keine Arbeit finden, während diejenigen, die aus anderen Berufen kommen und arbeitslos werden, in der Erwachsenenbildung zumindest einen Übergangs- oder Nebenjob finden können.

Ein zu gründendes Institut für Erwachsenenbildungsforschung sollte m.E. über eine Dokumentationsabteilung verfügen, die fortlaufend Statistiken und Daten über die Zusammensetzung der MitarbeiterInnen bei den autonomen sowie den institutionalisierten Trägern auswertet. Ein solches Institut sollte gleichzeitig die durchgeführten empirischen Studien über Nebenberuflichkeit und die ebenfalls große Palette an Fortbildungskonzepten in die Analyse einbeziehen.

Literaturangaben

- Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1983
- Ebeling, A./Ebrißch, S./Lilge, A./Schmidt, M./Steffens, A./Steinmeyer, K.: Wir haben einen Fuß in der Tür - Immerhin. Hannover: Universität, 1989
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Universität, 1989
- Jagenlauf, M./Siebert, H.: Die Volkshochschule im Urteil ihrer Mitarbeiter. Braunschweig: Westermann, 1970
- Jütting, D.H.: Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. Ein Literatur- und Forschungsbericht. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Lang, 1987
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1985
- Kade, S.: Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1990
- Knoll, J.H., u.a.: Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe Bildungsplanung Bd.7. Bonn: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1974
- Koring, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Lang, 1987
- Olk, T.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim und München: Juventa, 1986
- Pflüger, A.: Zur beruflichen Situation der Diplompädagogen/Erwachsenenbildung im VHS-Bereich - Ergebnisse einer DVV-Umfrage. In: MAEB 24, 1980
- Stahr, I.: Nebenberufliche Lehrer- und Weiterbildung. Arbeitsbedingungen in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim: Beltz, 1981
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W., u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1988