

Nittel, Dieter

Der Beitrag der "Wissensgesellschaft" zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung

Der pädagogische Blick 13 (2005) 2, S. 69-79



Quellenangabe/ Reference:
Nittel, Dieter: Der Beitrag der "Wissensgesellschaft" zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung - In: Der pädagogische Blick 13 (2005) 2, S. 69-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-59228 - DOI: 10.25656/01:5922

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-59228>

<https://doi.org/10.25656/01:5922>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

13. Jahrgang 2005 / Heft 2

Editorial	67
<i>Thema:</i>	
<i>Professionalisierung der Weiterbildung: Ausbildung und Berufsfeld im Wandel</i>	
Dieter Nittel Der Beitrag der „Wissensgesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung	69
Julia Schütz Arbeitszufriedenheit in Weiterbildungsorganisationen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung	80
Monika Kil/Bettina Thöne-Geyer Zum professionellen Umgang mit personalen Veränderungsprozessen im Feld der Weiterbildung und Beratung	88
<i>Aktueller Beitrag</i>	
Gerhard Riemann Unzeitgemäße Überlegungen zur Überwindung von Denkverboten und Berührungängsten in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit – oder auch: Wer sind „wir“?	101
<i>Aus der Hochschule</i>	
Durchstarten?! Starten und dabei bleiben! Ein Seminar zum Berufseinstieg (Monika Schmidt)	109
<i>BV-Päd. Intern</i>	
Akkreditierung – als neue Herausforderung für Berufsverbände (Philipp Kade und Monika Kil)	117

(E-)Besprechungen

Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen und Gerhard Zimmer: E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren (<i>Albert K. Petersheim</i>)	122
Sibylle Peters, Sonja Schmicker und Sybille Weinert (Hrsg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring (<i>Andrea Thiele</i>)	125
<i>Infobörse</i>	128

Der Beitrag der „Wissengesellschaft“ zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung

An der Strategie, die Existenznotwendigkeit des Berufs des Erwachsenenbildners gegenüber der Gesellschaft argumentativ abzusichern, hat sich in den letzten dreißig Jahren so gut wie nichts geändert: Unter Bezug auf ökonomisch, politisch oder kulturell induzierte Problemlagen, die mit objektiven Anforderungen an das Lehren und Lernen von Erwachsenen korrespondieren, werden Elemente einer pädagogischen Anforderungsstruktur identifiziert, aus der wiederum ein berufliches Aufgabenspektrum sowie ein damit verbundenes Kompetenzprofil abgeleitet werden. Aus der vermeintlichen Richtung, wohin sich die Gesellschaft im Allgemeinen und die Organisationen der Weiterbildung im Besonderen zu bewegen scheinen, werden Schlüsse gezogen, wie sich die Berufsrolle des Erwachsenenbildners verändern müsse und wie sein berufliches Mandat zu definieren sei, um gegenüber den erwartbaren Herausforderungen gewappnet zu sein. Kein gesellschaftliches Schlüsselproblem im Leben von Erwachsenen wurde in der nahen Vergangenheit ausgelassen, um es im eben skizzierten Ableitungszusammenhang zu integrieren. Um so mehr muss es daher verwundern, dass in den Diskussionen über die Entwicklung der Wissensgesellschaft nur selten berufspolitische Bezüge hergestellt werden. Die Wissensgesellschaft ist aus der Sicht von Vertretern, die sich wissenschaftlich mit Erwachsenenbildung beschäftigen, bislang vor allem unter medienpädagogischen, aneignungstheoretischen und gesellschaftsdiagnostischen Gesichtspunkten interessant gewesen, ohne dass sie bislang ernsthaft auf ihre berufspolitische Relevanz abgetastet worden wäre. Dabei stellt – so scheint es jedenfalls – die Debatte über die Wissensgesellschaft eine Fundgrube von Argumenten bereit, um zeitgemäße berufspolitische Begründungsmuster zu formulieren. Der folgende Beitrag greift diese Frage auf und versucht die zentrale Rolle der Wissensgesellschaft im Kontext der Professionalisierung der Erwachsenenbildung auszuloten, ohne deren strategische Relevanz weder zu überschätzen noch zu unterschätzen. Der Text spitzt die Diskussion auf die These zu, dass die Tendenzen in Richtung Wissensgesellschaft eine widersprüchliche Einheit von Professionalisierungschancen und Deprofessionalisierungstendenzen erzeugen.

1. Begriffsklärungen: „Wissengesellschaft“ und „Professionalisierung“

Sowohl in den aktuellen Debatten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als auch in denen der Erwachsenenbildung spielt das Konzept „Wissengesellschaft“, nicht zuletzt wegen seiner offenen oder heimlichen pädagogischen Affinitäten, eine überragende Rolle (vgl. Höhne 2003, Wimmer 1996, Nolda 1996, Kade 2001). Die sich auf den Fokus „Wissen“ kaprizierende Richtung innerhalb der Soziologie knüpft an ihre Diagnosen die Kernthese, dass in modernen, nachindustriellen Gesellschaften ein „Wandel des Wandels“ stattfinden würde. Dieser zeichne sich dadurch aus, dass

- der Informationssektor eine immer größere ökonomische Bedeutung angenommen habe,
- neben Kapital, Boden und Arbeit heute Wissen als vierter Produktionsfaktor konstitutiv für den wirtschaftlichen Erfolg und den Fortschritt sei,
- eine Explosion des wissenschaftlichen Wissens und anderer Wissensformen zu registrieren sei, welches über elektronische Netze zugänglich gemacht werde,
- eine zunehmende, nicht reversible Wissensbasierung sämtlicher Berufe und Tätigkeitsbereiche zu verzeichnen sei,
- eine Integration von früher unverbundenen Computertechniken und Kommunikationsmitteln (Mediamatik) stattfände, die eine Innovationsdynamik ohnegleichen auslösen würde,
- eine Zunahme von Berufsgruppen zu verzeichnen sei, die als „Knowledge worker“ für die Generierung, Sicherung, Verwaltung und Verteilung von Wissen zuständig seien.

Wer unser Gemeinwesen mit dem Etikett „Wissengesellschaft“ versieht, der hat mindestens zwei *Gewissheiten* auf seiner Seite. Zum einen war für die breite Masse der Bevölkerung noch nie zuvor die lebenspraktische Bedeutung des Wissens so unmittelbar spürbar wie heute. Und zum anderen wächst mit der Zahl der Erkenntnisse auch dramatisch das Nichtwissen. Damit erhöht sich für den Einzelnen das Risiko, falsche Entscheidungen zu treffen, Irrtümer zu begehen oder sich schlicht nicht auszukennen. Wer die Beschreibung „Wissengesellschaft“ benutzt, kann demnach nie ganz falsch liegen: Denn sowohl dem Wissen als auch dem Nichtwissen kann heute eine exorbitante Bedeutung beigemessen werden. Einen entscheidenden Katalysator, der den Übergang von der Industrie- und Arbeitsgesellschaft zur Wissensgesellschaft beschleunigen würde, stelle, so die übereinstimmende Ansicht von Experten, die Wissenschaft dar, welche die zentralen gesellschaftlichen Bereiche (Wirtschaft, Kultur, Politik, Massenmedien) stetig unter Innovationsdruck stelle. Die Expansion der Wissenschaft trage dazu bei, dass die Fristen, in denen sich das menschliche Wissen verdoppele, immer kürzer würden. Dabei werde die Haltung der Gesellschaftsmitglieder zur Wissenschaft immer ambivalenter. Wissenschaftsskepsis und Wissenschaftskritik wirken sich auf das Berufsfeld von akademisch ausgebildeten Fachkräften keineswegs negativ, sondern „befruchtend“ aus: Wer früher nur einen Gutachter beschäftigte, fordert heute (mindestens) zwei Gutachten an.

Obwohl in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion der Topos „Wissengesellschaft“ auch zur Konzeptionalisierung empirischer Analysen genutzt wird, soll an dieser Stelle davon Abstand genommen werden, diesen Begriff im Sinne einer Realkategorie zu definieren. Selbst die Verfechter dieser Richtung verhalten sich zurückhaltend: „Die Wissensgesellschaft existiert noch nicht, aber sie wirft ihre Schatten voraus“ (Wilke 2001, S. 377). Die Existenz einer Wissensgesellschaft als Faktum fraglos zu unterstellen, erscheint nicht zuletzt deshalb wenig sinnvoll, weil Erziehungswissenschaftler die Angelegenheit vieler Soziologen nicht einfach imitieren sollten, einerseits die Existenz immer komplexerer Gesellschaften zu beschwören und diese andererseits auf nur eine einzige zentrale Kategorie, gleichsam „über-exklusiv“, zu reduzieren – wohl wissend, dass eine Vielzahl anderer derartiger Etikettierungen (Risiko-, Bildungs-, Arbeits-, Industriegesellschaft usw.) ebenfalls plausibel

erscheinen. Wir begnügen uns an dieser Stelle, „Wissensgesellschaft“ als deskriptive Kategorie zu verwenden, um offensichtliche strukturelle Transformationen in modernen Gesellschaften zu bündeln und zu systematisieren, ohne damit den Anspruch zu verbinden, dem Spezifischen moderner Gesellschaften tatsächlich damit gerecht zu werden.

Eine erste Erklärung für das Phänomen, warum die Tendenzen in Richtung einer Wissensgesellschaft und die Professionalisierung der Erwachsenenbildung nicht unmittelbar gekoppelt sind, liefert der Umstand, dass einerseits die Rolle von Wissenschaft sowohl in der pädagogischen Berufskultur als auch in der Öffentlichkeit aufgewertet und diese gleichzeitig relativiert wird – andererseits jedoch eine konsequente und zielgerichtete Verwissenschaftlichung konstitutiv für den Prozess der Professionalisierung ist.

Während „Profession“ als Strukturkategorie auf die gesamtgesellschaftliche Arbeitsteilung abzielt und auf einen Zustand hinweist, zielt der Begriff „Professionalisierung“ auf Prozesse der Verberuflichung, ohne dass diese einer bestimmten Ablaufregel unterworfen wären (vgl. Nittel 2000). Professionalisierung bezeichnet die Konstitution eines auf wissenschaftlichen Wissen beruhenden „besonderen Berufs“, wobei bei der Definition eines „besonderen Berufs“ zwischen Fremd- und Selbstzuschreibung eine beträchtliche Differenz bestehen kann. Vorgänge der Professionalisierung sind in vielen Berufen zu beobachten, und längst nicht alle enden mit der Konstitution einer Profession. Die vielfältigen Bestrebungen in Richtung Professionalisierung laufen letztlich auf den Versuch hinaus, die strategisch wichtigen Orte „Arbeitsplatz“, „öffentliche Meinung“ und „staatliche Instanzen“ und die Medien „Macht“ und „Wissenschaft“ zur Durchsetzung von Strategien zu nutzen, um die Entschädigungschancen der Arbeit (Geld und Prestige) zu sichern und wenn möglich zu steigern. Die individuelle Professionalisierung, der persönlichen Reife- und Qualifizierungsprozess eines Berufsnovizen und die dabei sich vollziehende Formierung eines professionellen Habitus (vgl. Nittel 2005) muss von der kollektiven Variante unterschieden werden.

Wenn die kollektive Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in den Blick genommen wird, so ist damit im Kern die wechselseitige Abhängigkeit zwischen vier Prozessebenen gemeint: nämlich die *Verrechtlichung der Erwachsenenbildung*, die *institutionelle Expansion der Weiterbildung*, die *Akademisierung der Weiterbildung* und die *Verberuflichung* im Sinne einer zielgerichteten Entwicklung in Richtung Hauptberuflichkeit. Die sprunghaft wachsende Zahl der Einrichtungen und der Träger bzw. die Ausdifferenzierung einer Bildungslandschaft als Ausdruck eines zu Beginn der siebziger Jahre vollzogenen Institutionalisierungsprozesses war nur vor dem Hintergrund der Einführung von Weiterbildungsgesetzen auf Länderebene möglich (vgl. Kuhlentkamp 1984). Diese haben die öffentliche Hand und die Gebietskörperschaften auf ein bestimmtes Bildungsangebot für Erwachsene verpflichtet, sie regelten die Finanzierung der Träger und waren Ausdruck eines gemeinsamen politischen Willens, wie er sich in den einschlägigen Gutachten der Bildungsreform und anderen offiziellen Verlautbarungen artikuliert hat. Der gesellschaftliche Konsens zwischen „fortschrittlichen“ und „konservativen“ Kräften, mehr Geld für die schulische und außerschulische Bildung auszugeben, eröffnete der sich formierenden Erziehungswissenschaft die Chance zu expandieren und auf

mehr Autonomie zu dringen. Auch auf der Ebene der Akademisierung zeichneten sich gravierende Veränderungen ab. Das Ineinandergreifen von Verrechtlichung, Institutionalisierung und Akademisierung förderte nicht nur den Trend zur Hauptberuflichkeit nachhaltig, sondern trug auch zur Ausdifferenzierung neuer Berufsrollen bei (Fachbereichsleiter, hauptberuflich tätige Weiterbildungslehrer).

2. Verbindungen und Affinitäten

Wie oben bereits angedeutet sprechen Soziologen heute häufiger von „Knowledge Workern“, den Wissensarbeitern, und Nico Stehr nennt hier vor allem die Experten, Ratgeber und Berater: „Ich möchte all jene, die konsultiert werden, Rat erteilen, beratend oder gutachterisch tätig sind, als eine Gruppe von Berufen bezeichnen, die sich mit dem Vermitteln und Anwenden von Wissen beschäftigen“ (Stehr, S. 391). In den letzten Jahrzehnten gehören die Wissensarbeiter zu der am schnellsten wachsenden Berufsschicht. 1910 waren in USA 10,7% aller Berufstätigen Wissensarbeiter, 1980 waren es circa 40%. Bedauerlicherweise wird von den Verkündern der Wissensgesellschaft nur sehr pauschal von Experten, Ratgebern und Beratern gesprochen und die pädagogische Dimension des Vermittlungsaspektes ebenso notorisch unterbelichtet wie die starke Ausdehnung der außerschulischen Pädagogik. Dabei eröffnet der Diskurs über die Wissensgesellschaft die Möglichkeit, das Mandat von Erwachsenenbildnern – d.h. der durch gesellschaftliche Aushandlungen definierte öffentliche Auftrag, für einen ganz bestimmten Lebensausschnitt zuständig zu sein – auf ein solides Fundament zu stellen. Aus der Sicht der Erwachsenenbildung scheint es zwischen den Tendenzen in Richtung Wissensgesellschaft und zwei anderen Entwicklungen eine wie auch immer gearbete Koinzidenz zu geben: Da wäre zum einen die rapide Vermehrung von Berufsrollenträgern, die genuine Aufgaben der Weiterbildung übernehmen, ohne eine pädagogische Einweisung genossen zu haben, geschweige denn ein erziehungswissenschaftliches Diplom vorweisen zu können. Seriöse Schätzungen ergeben immerhin eine Zahl von 400.000 bis 500.000 Personen, die mit der Bildung des Erwachsenen in dafür geschaffenen didaktischen Arrangements beschäftigt sind. Gemessen an den anderen Bereichen des Erziehungs- und Bildungsreichs ist die Weiterbildung das in den letzten zwanzig Jahren am stärksten expandierte Segment. Und da wäre zum anderen die zunehmende Ausdifferenzierung von Berufsrollen, die sich längst nicht mehr auf die einfache Formel „mikro- versus makrodidaktisch tätige Erwachsenenbildner“ bringen lassen. Neben Trainern, Weiterbildungsberatern, Kursleitern und Dozenten auf der einen und den eher planerisch und disponierend tätigen Seminarleitern, Bildungsmanagern und Fachbereichsleitern auf der anderen Seite tritt eine andere Gruppe von Praktikern immer mehr in Erscheinung. Diese entwickeln computergestützte Lernprogramme oder sind als Teletutoren tätig, erfüllen Rechercheaufgaben, leisten gleichzeitig didaktische Entwicklungsforschung oder betreuen und steuern komplexe kollektive Lernprozesse in Organisationen.

Ohne dass sie sich dies selbst zugestehen wollen, profitieren Erwachsenenbildner im hohen Maße von der Verfasstheit hochentwickelter Gesellschaften; sie ziehen berufspolitisch einen Gewinn aus dem Umstand, dass Wissen zum einen ungleich verteilt ist und sich zum anderen ungleich schnell entwickelt.

Wenn sie das organisierte Lehren und Lernen von Erwachsenen in dafür speziell geschaffenen Einrichtungen betreuen und professionell begleiten, so sind die erwachsenenpädagogischen Praktiker im Wesentlichen mit drei zentralen professionellen Anforderungsbereichen konfrontiert: dem Vermitteln, Organisieren und Reflektieren. In jedem dieser Bereiche spielt Wissen eine überragende Rolle. Von der soeben angedeuteten Anforderungsstruktur müssen die professionellen Kernaktivitäten unterschieden werden, die von Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz in einer anderen Verteilung und Gewichtung auftreten und die ebenfalls einen ständigen Umgang mit Wissen evozieren. Zu den professionellen Kernaktivitäten des Erwachsenenbildners zählen: 1. das Planen, Recherchieren und Konzipieren, 2. das Lehren, Leiten und Beraten, 3. das Managen¹, (technische) Arrangieren und Verwalten sowie 4. das Analysieren, Explorieren und Evaluieren. Ein Großteil der Aktivitäten erstreckt sich letztlich auf Vermittlung und „Übersetzungsarbeit“. Diese dient dem Zweck, zwischen den unterschiedlichsten Sphären, Wissensformen und Sinnwelten Bezüge herzustellen, Menschen und deren Ideen in Kontakt zu bringen, überraschende Relationen zwischen Sachverhalten evident oder verborgene Differenzen sichtbar zu machen. Während ein Protagonist der evangelischen Erwachsenenbildung zwischen der Sinnwelt der Religion und der des profanen Alltagslebens vermittelt, trägt die auf den bürgerlichen Roman des 19. Jahrhunderts spezialisierte Kursleiterin einer VHS zur „Begegnung“ zwischen literaturwissenschaftlichen Lerninhalten und einem literarisch interessierten Laienpublikum bei. Der Weiterbildungsberater gleicht die individuellen Anliegen eines Ratsuchenden und dessen Interessen auf berufliche Selbstverwirklichung mit den objektiven Gelegenheitsstrukturen des Berufsmarktes und den Angeboten einschlägiger Bildungseinrichtungen ab, wohingegen der in der betrieblichen Bildung tätige Trainer sein psychologisches Spezial- oder pädagogisches Fachwissen in einen ökonomischen Kontext einfließen lässt. Die auf die Arbeit mit Analphabeten aus der islamischen Welt spezialisierte Weiterbildungslehrerin lehrt nicht nur die Schriftsprache, sondern trägt auch zur Vermittlung von Kulturen bei. *Vermittlung* darf also nicht nur auf eine mikrodidaktische Kategorie beschränkt werden, sondern schließt auch den Abgleich und die Integration heterogener Wissensformen, das Kontrastieren kultureller Orientierungsmuster, die Begegnung sich fremd gegenüber stehender Hierarchieebenen oder sozialer Gruppen ein (vgl. Nolda 2004). Die Transformation von Sonder- und Fachwissen in lebenspraktisch nutzbares Alltagswissen und der umgekehrte Weg – die mæutische Erschließung der eingehüllten Rationalität des so genannten Alltagswissen – zeichnen den Erwachsenenbildner als „Jongleur der Wissensgesellschaft“ (vgl. Nittel/Völzke 2002) aus, ohne dass dieser sich auf dieses spielerische Merkmal reduzieren lassen möchte. Erwachsenenbildner beschränken sich nicht nur auf die pädagogisch angeleitete Distribution von Wissen oder den bloßen Transfer von kulturellen Objektivationen, in jedem Vermittlungsakt entsteht unter dem Einfluss von situativer Emergenz (vgl. Nittel 2004) vielmehr immer auch „neues“ Wissen. Trainer, Berater oder andere in der Lehre tätige Pädagogen arbeiten sowohl klientenorientiert („Teilnehmerorientierung“) als auch fallbezogen, wobei ihre Tätigkeiten zwischen der Arbeit für einzelne Menschen und

1 Unter das Managen fallen z.B. das Budgetieren und Marketing-Aktivitäten.

Dienstleistungen für Gruppen oszillierten. Dieser individuelle oder kollektive Fallbezug schließt den mehr oder weniger riskanten Eingriff in die Lebenspraxis der Teilnehmer ein, da das von ihnen vermittelte Wissen potenziell die Haltung des Individuums sowohl zu sich selbst als auch zur Welt zu verändern vermag. Wer das faktische Handeln von Praktikern der Erwachsenenbildung untersucht, kommt also nicht umhin, ihre zentrale Rolle bei der Vermittlung, Diversifikation, Transformation, Dekontextualisierung und Konstruktion von Wissen zu berücksichtigen und zu würdigen (vgl. Dewe 1996). Praktiker der Erwachsenenbildung nehmen die Herausforderungen der sich abzeichnenden Gesellschaftsformation „Wissengesellschaft“ an und übernehmen Aufgaben der personengebundenen und technikunterstützten Wissensvermittlung: Sie planen, initiieren und gestalten in extra dafür geschaffenen didaktischen Arrangements und Settings Prozesse der pädagogischen Kommunikation, wobei sich diese nicht immer durch die vollständige Anwesenheit aller Komponenten (Vermittlung, aneignungsbezogene Vermittlung, Aneignung, Überprüfung, Wissen; vgl. Kade/Seitter 2005) auszeichnen muss. Die Verpflichtung zu einer gesteigerten aneignungsbezogenen Vermittlung, die qua Berufsrolle gleichsam institutionalisiert ist („Teilnehmerorientierung“) und der institutionelle Kontext verleihen dem organisierten Lehren und Lernen von Erwachsenen für alle Beteiligten eine pädagogische Dignität.

Die Beobachtung des Verfassers, dass insbesondere die leistungsorientierten Absolventen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs i.d.R. sehr gut auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet werden, hängt mit dem multidisziplinären Qualifizierungsprofil des Studiengangs zusammen, wobei zwischen einer „primären Verwurzelung“ in der angestammten Disziplin der Erziehungswissenschaft und einer „sekundären Verankerung“ in der Fachkultur der Psychologie sowie der der Soziologie unterschieden werden kann. Indirekt reproduziert sich in diesem doppelten Bezug der Nebenfachregelung die Strukturlogik von Bildung, die weder auf rein psychische noch auf ausschließlich soziale Dimensionen reduziert werden kann, sondern auf die Einheit von Ich- und Weltbezug abzielt. Eine pädagogische Problemstellung sowohl vom Standpunkt des betroffenen Menschen als auch aus der Sicht der Gesellschaft zu untersuchen und dabei einen pädagogischen Blick zu etablieren – genau das kennzeichnet die unverwechselbaren Qualitäten des Erziehungswissenschaftlers, der durch die harte Schule des mit viel Ungewissheit und produktiven Chaos angereicherten erziehungswissenschaftlichen Studiums gegangen ist. Die wachsende Neigung in den letzten 10 bis 15 Jahren, dass Absolventen des Diplomstudiengangs empirische Abschlussarbeiten erstellen und der spätere Erfolg gerade dieser Berufsnovizen auf dem Arbeitsmarkt, zeigt den berufsbiographischen Nutzen, Techniken der autonomen Wissensgenerierung zu erlernen und diese anwenden zu können. Eine strikt wissenschaftsorientierte Qualifikation und Theorieorientierung während des Studiums erweist sich u.U. als viel praxisrelevanter als das vermeintlich praxisnahe Studieren, das häufig mit bloßer Selbsterfahrung verwechselt wird. Der empirisch nachgewiesene Vorteil von Magisterstudenten bei der Besetzung von Stellen in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern (vgl. Grunert/Krüger 2004) und der damit zusammenhängende Befund, dass sich die Entgrenzung der Erwachsenenbildung bei den Diplomstudenten noch nicht signifikant in deren Berufsbiographien niedergeschlagen habe, darf bei diesen Überlegungen allerdings

nicht ausgespart werden. Grunerts und Krügers Ergebnisse legen die These nahe, dass vor allem jene Pädagogen von der Wissensgesellschaft nachhaltig profitiert haben, die auch über nicht-pädagogisches Wissen verfügen. Angesichts dieser Befunde ist bei der Umstellung des Diploms auf BA/MA daher neben dem erziehungswissenschaftlichen Fachbezug noch stärker auf den nicht-pädagogischen Fachbezug zu achten.

3. Blockaden und strukturelle Friktionen

Die Wissensgesellschaft bietet jedoch nicht nur Potentiale und Ressourcen, sondern produziert auch Mechanismen und Faktoren, die sich auf den Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung hemmend auswirken. Beginnen wollen wir die Erörterungen mit einem einfachen Gedankenexperiment: Gesetzt den Fall, dass das organisierte Lernen von Erwachsenen (also nicht nur das Lernen en passant) in extra dafür geschaffenen „Stätten der Weiterbildung“ tatsächlich für die große Masse der Bevölkerung zu einem normalen Teil ihrer biographischen Lebensführung avancieren sollte und selbst wenn die Pädagogisierung von eigentlich an ganz anderen Orten verursachten Problemen zu einer immer größeren Ausdehnung der pädagogischen Berufsarbeit führen sollte, so würde dies in der Hierarchie des gesellschaftlichen Relevanzsystems nichts an der prioritären Stellung des *Sachbezugs* gegenüber dem *Vermittlungsbezug* des Wissens ändern. – Einfacher ausgedrückt: Auch unter der unwahrscheinlichen Vorraussetzung von extrem günstigen Bedingungen für die Weiterbildung würde die fachliche Seite vor der didaktischen Seite des Wissens rangieren und die Professionalisierungschancen limitieren. Rudolf Stichweh hat die Professionalisierungsprobleme der pädagogischen Berufskultur mit dem Hinweis erklärt (vgl. Stichweh 1996), dass die Gesellschaft all jene Berufsgruppen die Möglichkeit zur „kompletten“ Professionalisierung verschaffe und mit einer entsprechend hohen Reputation ausstatte, die einen unmittelbaren Sachbezug auf das Wissen habe, d.h. ihr Wissen durch eigene Forschung selbst generiere und fallbezogen in eigens dafür geschaffenen Interaktionssystemen anwende. Der Arzt und der Jurist wenden Wissen an, das aus ihrer wissenschaftlichen Fachkultur stammt, während der Pädagoge in der Regel mit fremden Wissen umgeht, zu dem er häufig keinen authentischen Bezug hat². Das unter der Oberflächenschicht der gesellschaftlichen Arbeitsteilung pochende heimliche Regelwerk der Zuweisung von Reputation, Image und symbolischer Anerkennung schreibt den wissensproduzierenden und gleichzeitig wissensapplizierenden Professionen ein weit höheres Ansehen zu als den Berufsgruppen, die Wissen „nur“ verteilen, verwalten oder vermitteln. An diesem grundlegenden, über viele Jahrhunderte gewachsene Stützpfiler unserer Kultur werden kurz- und mittelfristig weder die Sonntagsreden der Politiker zum lebenslangen Lernen noch die diagnostizierten „Universalisierungsprozesse des Pädagogischen“ etwas Gravierendes ändern. Auch die lange gepflegte Hoffnung, dem

2 Der Erwachsenenbildner stellt den Fachbezug eben nicht nur über den Rückgriff auf die Erziehungswissenschaft, sondern vielfach durch den Rekurs auf Fachkulturen her, in die er nur sekundär verankert ist. Auch sein Wissenskorpus über empirische Forschungsmethoden rührt in der Regel nicht aus der Erziehungswissenschaft.

lebenslangen Lernen könne in naher oder ferner Zukunft u.U. einmal ein gesellschaftlicher Zentralwertbezug (Parsons) attestiert werden, scheinen sich nicht als sonderlich realitätstüchtig zu erweisen. Um die Zukunftsfähigkeit des Gemeinwesens zu sichern, kann auf die schulische Wissensvermittlung und den damit verbundenen Schulzwang nicht verzichtet werden; ob diese auf dem Erziehungssystem liegende Reproduktionsfunktion auch für den Bereich des Lernens von Erwachsenen Geltung beanspruchen kann, ist momentan nicht zuverlässig abschätzbar. Augenblicklich zeichnet sich jedenfalls ab, dass die hier anfallenden Aufgaben des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen von einer Vielzahl anderer, vorwiegend nicht pädagogischer Berufsgruppen gleichsam mit erledigt werden.

Die Wissensgesellschaft scheint die früher von der Erwachsenenbildung besetzte Rolle des „Volksaufklärers“ längst einer anderen Instanz – nämlich den modernen Massenkommunikationsmittel – übergeben zu haben. In dem gleichen Maße, wie das organisierte Lernen von Erwachsenen zum integralen und selbstverständlichen Teil des gesellschaftlichen Lebens avanciert ist, büßt die Erwachsenenbildung die Bedingung für die Möglichkeit ein, gleichsam vom externen Standpunkt der moralischen Überlegenheit fachliche, lebenspraktische oder politische Aufklärung zu leisten. In einer Gesellschaft, in welcher in jeder Sekunde in nahezu allen Funktionssystemen mehrere Millionen pädagogische Kommunikationssequenzen ablaufen, ist es schier unmöglich, einen offensiven Alleinvertretungsanspruch für das Lernen des Erwachsenen und für die Berufskultur der Erwachsenenbildner zu reklamieren. Eine nach dem Modell der Schule konzipierte Variante der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, wie es den Protagonisten der Bildungsreform in den siebziger Jahren vorschwebte, wäre ohnehin mit dem Autonomieanspruch an den sozialen Status eines Erwachsenen nur schwer zu vereinbaren. Schon jetzt droht die Pädagogisierung aller Lebensbereiche die Eigenverantwortung des Erwachsenen für seine Biographie partiell auszuhöhlen. Wie es scheint, legt das mit der Wissensgesellschaft untrennbar verbundene Phänomen der Entgrenzung des Pädagogischen jeder noch so kreativen Strategie der Verberuflichung der Erwachsenenbildung ihrerseits Begrenzungen auf. Die sich daraus ergebende Frage nach den noch verbliebenen Spielräumen, die trotz der eben skizzierten strukturellen Barrieren noch existieren, wird in den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen notorisch vernachlässigt. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung benötigt eine intelligente Selbstbegrenzung, die sie vor überzogenen Vorstellungen (und den daraus resultierenden Erwartungsenttäuschungen) bewahrt, ohne dabei das sichere Gespür für ungenutzte Potentiale und verborgene Ressourcen zu verlieren. Ein deutlicher Professionalisierungsschub der Erwachsenenbildung wird sich im Zuge der sich formierenden Wissensgesellschaft vermutlich nur in speziell für die Weiterbildung vorgesehenen Einrichtungen entfalten, verstetigen und tradieren können. Der aus den siebziger Jahren bekannte Prozessmechanismus, der einen Gleichklang von Institutionalisierung und Professionalisierung unter dem Dach einer Verrechtlichung und Verwissenschaftlichung ermöglicht hat, ist in naher Zukunft wohl nicht zu wiederholen. Was in der momentanen Phase des bildungspolitischen roll-backs getan werden kann, ist eine intensivere öffentliche Dokumentation von erwachsenenpädagogischer Professionalität, weitere Schritte der Verwissenschaftlichung und die konsequente Verstärkung von eigenen Fortbildungen. Pro-

fessionalisierung ist unter den heutigen Bedingungen wohl nur als Sicherung des status quo und in kleinen Schritten möglich. Das alles entbindet die Berufskultur jedoch nicht davor, durch die Schaffung und Verstärkung informeller und formeller Netzwerke, die Schärfung eines kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses der Erwachsenenbildung und die öffentliche Präsentation von Leistungsbereitschaft weiter an einem sozial geteilten Berufsverständnis, einer erwachsenenbildnerischen Identität zu arbeiten.

4. Die Professionalisierungsparadoxie

Einer der zentralen Protagonisten der Theorie der Wissensgesellschaft hat die These vertreten, „dass Wissensarbeiter schon vor Beginn des eigentlichen Zeitalters der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zunehmend eingesetzt wurden“ (Stehr 2003, S. 90) und die Annahme einer einseitigen Prägung der Qualifikationen der Beschäftigten durch das existierende Arbeitssystem korrigiert werden müsse. Stehr macht sich dabei die Argumentation von Peter Drucker zueigen, dass der Auslöser für die „erhöhte Nachfrage nach wissensbasierten Arbeiten weniger von schwierigen und komplizierteren Aufgaben, technologischen Systemen, wachsender Komplexität und Spezifizierung der Wirtschaft oder von erhöhten Anforderungen an funktionale Steuerung und Koordination“ (ebenda S. 83) ausgehe, sondern mit dem schlichten Angebot an Wissensarbeitern zu tun habe. Diese Überlegungen von Stehr könnten mit Blick auf die Erwachsenenbildung so interpretiert werden, dass die anfangs erwähnte weit verbreitete Überzeugung, die Professionalisierung der außerschulischen Pädagogik im Allgemeinen und die der Erwachsenenbildung im Besonderen sei eine Antwort auf eine verstärkte Nachfrage nach wissenschaftlichen Fachkräften, einer Einschränkung bedarf, ja vielleicht sogar korrigiert werden müsste. Die Behauptung, dass die eindrucksvolle Professionalisierung der Erwachsenenbildung im Zuge der Bildungsreform keineswegs das Ergebnis einer naturwüchsig entstandenen Nachfrage, sondern das Artefakt eines von Seiten der Universitäten produzierten Angebots ist, schließt an die bereits eingeführte Kategorie der sekundären Professionalisierung (vgl. Nittel 2000) an. Sekundäre Professionalisierung bedeutet, dass sich nicht die Berufsrolle-träger selbst die nachhaltige Verbesserung der materiellen und symbolischen Entschädigungschancen oder die Erringung von mehr Autonomie zuschreiben können, sondern dass die Aushandlung eines beruflichen Mandats oder die Erringung weiterer Fortschritte auf ganz andere gesellschaftliche Kräfte (wie die Wissenschaft oder staatliche Einrichtungen) zurück zu führen sind. Sollte die Einschätzung von Stehr richtig sein, so würde dies den strategisch wichtigen Stellenwert des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs und – mit Blick in die Zukunft – der BA/MA-Studiengänge für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung nachdrücklich unterstreichen. Keine andere Instanz hat in einem so großen Maße zu der enormen Steigerung des Angebots akademisch gebildeter Erwachsenenbildner beigetragen wie die Universitäten. Darüber hinaus hat das an den Hochschulen etablierte Diplom im Bereich Erwachsenenbildung einen Zugzwang der Verwissenschaftlichung und ein Niveau der wissenschaftlichen Selbstaufklärung geschaffen, welches historisch ohne Beispiel ist.

Von einer Professionalisierungsparadoxie spreche ich mit Blick auf die aktuelle bildungspolitische Situation deshalb, weil ausgerechnet zu einem Zeit-

punkt, da die angestammte Bezugswissenschaft sich endgültig auf ihr wissenschaftliches Kerngeschäft zu konzentrieren scheint, die Berufskultur dringend auf die Unterstützung von Seiten der Wissenschaft angewiesen wäre. Während der Beginn und die Verstetigung des Prozesses der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung ohne eine enge strukturelle Kopplung von Wissenschaft und Profession schlicht unmöglich gewesen wäre, scheint die wissenschaftliche Disziplin mehr und mehr die Haltung auszubilden, einzig und allein in einem Klima der Selbstbezüglichkeit ohne die Irritation des Kontaktes mit der Praxis wachsen und gedeihen zu können. Paradox ist die Konstellation letztlich deshalb, weil Berufskultur und Wissenschaft nicht nur auf jeweils andere eingeschliffene Beziehungsmuster („Theorie-Praxis-Verhältnis“) angewiesen sind, um daraus einen für sie optimalen Nutzen zu ziehen, sondern weil sich unter den aktuellen Bedingungen die jeweils präferierten Beziehungskonstellationen gegenseitig ausschließen. Vor dem Hintergrund der z.T. krisenhaften Entwicklung im Berufsfeld (Schließungen von Einrichtungen aufgrund von Einsparungen, Legitimationsprobleme der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung, Niedergang der politischen Bildung) wird die Frage virulent, wie sich Wissenschaft in die Praxis einzumischen vermag, ohne deren Autonomie zu verletzen. Auf Dauer kann die Verantwortung seitens der Wissenschaft für die Professionalisierung nicht abgewehrt werden, denn schließlich ist der Diplom-Studiengang nicht nur ein Nachkomme der Bildungsreform, sondern auch ein Kind der Erziehungswissenschaft. Der Rückzug auf das Lehren und Forschen und die damit einher gehende Distanzierung von der Berufskultur, wie dies seit Ende der achtziger Jahre zu beobachten ist, stellt das folgerichtige Ergebnis einer weitgehenden Verselbstständigung von (wissenschaftlicher) Disziplin und Profession (Berufskultur) dar. Doch was aus wissenschaftstheoretischer Sicht wahr und richtig ist und forschungsstrategisch opportun erscheint, kann sich berufspolitisch fatal, ja vielleicht sogar zerstörerisch auswirken. Eine Strategie der reflexiven Professionalisierung scheint auf ein neues Arbeitsbündnis zwischen Theorie und Praxis angewiesen zu sein.

Literatur

- Dewe, Bernd (1996): Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug-Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M., S. 714-757
- Grunert, C./H. H. Krüger (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 3, S. 309-325
- Höhne, T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld
- Kade, J.(2001): Risikogesellschaft und riskante Biographien. In: Wittpoth, J. (Hrsg): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose, S. 9-31
- Kade, J./Seitter, W. (2004): Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen (Bericht an die DFG) Frankfurt u. Marburg
- Kuhlenkamp, D. (1984): Die Weiterbildungsgesetze der Länder. Analysen, Dokumente, Materialien. Frankfurt/M.
- Nolda, S. (1996, Hrsg.) Erwachsenenbildung und Wissensgesellschaft. Frankfurt/M.
- Nolda, S. (2004): Zerstreute Bildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Bielefeld
- Nittel, D. (2005): Der Entwicklungspfad „individuelle Professionalisierung“. Befunde aus einem erwachsenenpädagogischen Zeitzeugenprojekt. In: Nagel, U./

- Riemann, G./Straus, P. u.a.: Festschrift für Fritz Schütze. Opladen (in Vorbereitung)
- Nittel, D. (2004): Der Innovation auf der Spur? Einsichten aus einem Seminar über Erneuerungen in der Erwachsenenbildung. In: Pädagogischer Blick 2/2004, S. 68-80
- Nittel, D./Völzke, R. (2002, Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Fakten und Portraits über das Berufsfeld der Erwachsenenpädagogik Neuwied und Kriftel
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt/M.
- Stehr, N. (2003): Das Produktivitätsparadox. In: Bösch, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 77-98
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/M.
- Wilke, H. (2001): Wissensgesellschaft. In: Kneer, G. u.a. (Hrsg.): Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie. München, S. 379-398
- Wimmer, M. (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg): Die verkaufte Bildung. Opladen, S. 45-68

Prof. Dr. Dieter Nittel, J. W. Goethe-Universität Frankfurt – Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Straße 1, 60325 Frankfurt am Main, e-mail: nittel@em.uni-frankfurt.de