

### Einsätze für eine professionalisierte gesellschaftliche Praxis

# Erwachsenenpädagogische Professionalität

Der Nationale Bildungsbericht enthält seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 2006 auch ein Kapitel zu Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter. In der aktuellen Ausgabe wurde nun erstmalig der Indikator Personal in der Weiterbildung und dessen Professionalität aufgenommen. So umstritten die Interpretationen der auf Grundlage des WBMonitors ausgewerteten Daten auch sein mögen, sie werfen disziplinpoltisch bedeutsame Fragen auf.



**Autorin |**  
Prof. Dr. Ulla Klingovsky,  
Pädagogische Hochschule  
FHNW, Professur für  
Erwachsenenbildung und  
Weiterbildung

ulla.klingovsky@fhnw.ch

**Trotz der fast 50-jährigen akademischen Professionalisierungsgeschichte der Disziplin zeigt** der Bericht eine Personalstruktur im Weiterbildungssektor, die sich wie in keinem anderen Bildungsbereich durch eine Vielfalt der Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsformen und professioneller Profile der Beschäftigten auszeichnet. Folgt man dem Bildungsbericht, so sind durchschnittlich 57 Prozent aller annähernd 700.000 Beschäftigten des Weiterbildungssektors Honorarlehrkräfte. Der Bericht bescheinigt dem Feld trotz hoher Akademikerrate daher ein „eher semiprofessionelles“ Erscheinungsbild. Was fraglich bleibe – so die Autorengruppe – sei ein einheitsstiftendes Professionalitätskriterium, das „das berufspolitische Handeln in diesem institutionell heterogenen wie auch wichtigen Bildungsbereich bündeln könnte“ (Autorengruppe 2016, S. 155).

Der Beitrag nimmt diese Anfrage auf. In einem ersten Schritt werden hierfür die für die gegenwärtige professionstheoretische Debatte relevanten Theorietraditionen umrissen, um zweitens die Strukturlogik professioneller erwachsenenpädagogischer Handlungspraxis in den Blick zu nehmen. In einem dritten Schritt werden einige mit aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen verbundene Verschiebungen der disziplinären Aufmerksamkeit problematisiert und mit den Problembeschreibungen des Bildungsberichts relationiert.

Der Beitrag nimmt diese Anfrage auf. In einem ersten Schritt werden hierfür die für die gegenwärtige professionstheoretische Debatte relevanten Theorietraditionen umrissen, um zweitens die Strukturlogik professioneller erwachsenenpädagogischer Handlungspraxis in den Blick zu nehmen. In einem dritten Schritt werden einige mit aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen verbundene Verschiebungen der disziplinären Aufmerksamkeit problematisiert und mit den Problembeschreibungen des Bildungsberichts relationiert.

### Die unvollendete Professionalisierung

Wird in der Erwachsenen- und Weiterbildung von „Professionalisierung“ gesprochen, ist damit ein Prozess

aufgerufen, der in den 1970er-Jahren durch ein Ensemble aus Bildungsexpansion, Verbandstätigkeiten und wissenschaftlicher Beschäftigung angestoßen wurde. Berufssoziologische Professionsstudien erhielten im Bildungs- und Sozialbereich den Status von Programmen. Auf ihrer Grundlage wurde der Versuch unternommen, Aussagen über die Bildung und Entwicklung von Professionalität sowie den erreichten Stand der Professionalisierung eines Berufs zu treffen und daraus Zukunftsprognosen abzuleiten. Orientiert am idealtypischen Konstrukt der Profession, das aus den klassischen Professionen – vor allem Recht und Gesundheit – gewonnen wurde, galten ein wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen mitsamt der zugehörigen Fachterminologie, ein gesellschaftlicher Zentralwertbezug, exklusive Berechtigungen der Berufsausübung, berufsständische Normen (code of ethics) und kollegial-korporative Selbstkontrolle als Gradmesser für den Entwicklungsstand und den Grad der Autonomie zur Bearbeitung eines gesellschaftlich bedeutsamen Handlungsfelds. Die Erwachsenen- und Weiterbildung konzentrierte sich in dieser Zeit vorrangig auf die Bedingungen, unter denen ehrenamtliche und nebenberuflich Tätige zu einem Hauptberuf „Erwachsenenbildnerin/Erwachsenenbildner“ gelangen könnten.

Es besteht in der Disziplin weitgehende Einigkeit, dass der Prozess der Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in diesem Sinne längst nicht abgeschlossen und doch – trotz steigender Ansprüche an die Weiterbildung – schon ins Stocken geraten ist (Gieseke 2010a, S. 214, Nittel 2000, S.136).

## Weiterbildner als Dienstleister

Obwohl oder gerade weil Erwachsenen- und Weiterbildung in den vergangenen Jahrzehnten bezogen auf die Teilnehmenden die größte Ausdehnung im Bildungsbereich erfährt, ist die Beschäftigungsstruktur alles andere als einheitlich: Die Beschäftigten sind Dozentinnen/Dozenten, Referentinnen/Referenten, Trainerinnen/Trainer, Teamerinnen/Teamer, Coaches, Moderatorinnen/Moderatoren, Facilitator, Lernbegleiterinnen/Lernbegleiter und anderes. Ihre Beschäftigungsverhältnisse reichen von sozialversicherungspflichtigen Vollzeitstellen bis zu prekären teil- und nebenbeschäftigten Honorarkräften (siehe Dobischat in diesem Heft). Es gibt keine regelhaft eingerichteten wissenschaftlich fundierten Ausbildungswege; charakteristisch ist ein Quer- und Seiteneinstieg. Aus disziplinärer Perspektive sind es daher interessierte „Laien“, die ihre inhaltliche Expertise zu bestimmten Themen zur Verfügung stellen und sich didaktisch-methodische Kenntnisse selbstorganisiert oder in Methodenschulungen aneignen, sowie zunehmend betriebswirtschaftlich Informierte, die Angebote und Programme über Projektförderung sicherstellen. (vgl. Robak in diesem Band).

Die Gründe dafür, warum der Prozess der Verberuflichung als akademische Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung ins Stocken geraten ist, sind vielfältig und nicht nur eine Spezifik der Erwachsenenbildung: Stichweh konstatiert aus makrosoziologischer Perspektive das Ende monoprofessioneller Funktionssysteme, die ihr strukturbestimmendes Moment verlieren, da aufgrund der Modernisierungsprozesse in Wissensgesellschaften die Vertrauensgrundlage in das professionelle Wissen erodiert und die spezifische Sonderstellung von Professionen durch Gegenexperten und -expertinnen destruiert werde (Stichweh 2005, S. 32). Die Erwachsenen- und Weiterbildung teile des Weiteren dasselbe Schicksal wie alle pädagogischen Disziplinen, da angrenzende Bezugsdisziplinen um Deutungshoheit kämpften und ihr spezifisches Handlungs- und Erklärungswissen zugleich mit gesellschaftlich verankerten Alltagsdeutungen konkurrierte. Darüber hinaus verstehen sich die in der Erwachsenen- und Weiterbildung in verschiedenen Institutionen Beschäftigten zumeist eher als Angehörige einer Organisation und weit weniger als Professionszugehörige (Seitter 2011, S. 123). Schließlich konsta-

tiert zum Beispiel Meuser eine neuartige Verbindung zwischen wissenschaftlich fundierten Wissensständen und der Orientierung am Prinzip der ökonomischen Rationalität. Der Maßstab wissenschaftlicher Befunde und ihre Wertigkeit messen sich in neuer Weise am unmittelbaren Nutzen. Dabei werden Erwachsenenbildnerinnen und -bildner weniger in ihrer Mittlerposition zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis adressiert, sondern vielmehr als kommerzielle Dienstleisterinnen und Dienstleister in einem zunehmend dynamischen Bildungsmarkt (vgl. Meuser 2005).

## Abschied von der Profession – Was dann?

Im Zuge dieser Entwicklungen wird nun auch in der (erwachsenen)pädagogischen Diskussion die Adaption des Professionsbegriffs für die Felder des pädagogischen Handelns kritisch eingeschätzt und mehr oder weniger deutlich für einen Abschied vom Begriff der „Profession“ plädiert (Helsper/Tippelt 2011, S. 271). So überzeugend die vorgetragenen Argumente für eine kritische Distanz gegenüber einem verabsolutierten Professionsbegriff auch sind – sie hinterlassen eine Leerstelle, deren empirische Evidenz nun auch im Bildungsbericht 2016 deutlich ausgewiesen wird.

Professionstheoretisch betrachtet, birgt genau diese Leerstelle ein systematisches Problem: Der Abschied von der Profession führt dazu, die Einbettung des professionellen Handelns in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge sowie die daraus ableitbare Strukturlogik professioneller Handlungspraxis aus dem Blick zu verlieren, so dass der Kern professionellen Handelns theoretisch und empirisch unbestimmbar bleibt. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Professionelles Handeln wird nicht länger von der Analyse gesamtgesellschaftlicher Strukturen und Prozesse her entwickelt. Dies trägt insofern zur Deprofessionalisierung dieses Handlungsfeldes bei, als die paradoxe Lagerung professionellen Handelns in Organisationsroutinen, Verwaltungsrationaltäten und ökonomischen Handlungslogiken einseitig aufgelöst werden könnte – mit weitreichenden Folgen für die gesellschaftliche Bedeutung der Erwachsenen- und Weiterbildung.

## Strukturen professionellen Handelns

Um diese Leerstelle zu bearbeiten, wendet sich die Professionalisierungsdiskussion nun der Frage zu, wie

## Literatur |

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016
- Baumert, J./Kunter, M.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 2006, S. 469-520
- Egetenmeyer, R./Käpplinger, B.: Professionalisation and quality management: Struggles, boundaries and bridges between two approaches? In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA 2 (2011) 1, S. 21-35
- Egger, R.: Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Entwicklung der Volkshochschule. Wien 2009

## Fortsetzung Literatur I

Fischer-Rosenthal, W./ Rosenthal, G.: Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: R. Hitzler/ Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997, S. 133-164

Gieseke, W.: Professionalität und Professionalisierung. In: Arnold, R./Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2010a

Gieseke, W.: Professions- theorie. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2010b

Gruber, E./Wiesner, G.: Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildungnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung. In: Dies. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildungner/-innen. Bielefeld 2012, S. 9-20

Helsper, W./Tippelt, R.: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, 2011, 57. Beiheft, S. 268-286

Klingovsky, U.: Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Heft 20, 2013

Luhmann, N./Schorr, E. K.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim/München 1982, S. 12-28

Meuser, M.: Professionelles Handeln ohne Profession? In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden 2005, S. 253-264

sich das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung dezidiert bestimmen lassen: „Professionalisierung“ bezeichnet dann nicht länger den Prozess der strategischen Platzierung des akademischen Berufs in der beruflichen Hierarchie, sondern die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität unter Rückgriff auf die empirische Rekonstruktion der gesellschaftlichen Handlungs- und Anforderungsstruktur als Kern des professionellen (erwachsenen)pädagogischen Handelns (ebd., S. 275).

Mit Blick auf diese professionstheoretisch konkretisierten Bestimmungsmerkmale von Professionalität liegen mit der Rekonstruktion der paradoxalen und antinomischen Handlungsstruktur Entwürfe vor, auf die in systematischer Absicht rekurriert werden könnte, um die Frage nach dem Kern erwachsenenpädagogischer Professionalität im Kontext gesamtgesellschaftlicher Strukturen, Prozesse und Diskurse weiter zu beforschen. Die Linien der (vorrangig) soziologischen Präzisierung, Ausdifferenzierung und zunehmend auch der empirischen Rekonstruktionen eröffnen Perspektiven auf die nicht eindeutig steuerbaren, kontingenten und ungewissen Bedingungen, die unter dem Stichwort „Technologiedefizit“ gefasst wurden (Luhmann/Schorr 1982), die Störanfälligkeit des professionellen Handelns aufgrund der Fallbezogenheit (Oevermann 1996, S. 156 ff.) sowie die in paradoxen Spannungsfelder eingelassene Handlungsform (Schütze 2000). Die Forschungsarbeiten sind erwachsenenpädagogisch in den noch umfassenderen Rahmen einer Klärung dessen einzubetten, was als das Differenzkriterium des Pädagogischen im Verhältnis zu anderen Handlungstypen und Feldern bezeichnet werden kann. Hierbei gerät in letzter Zeit die Frage nach Differenzbearbeitung gegenüber der Vermittlung ins Zentrum einer Diskussion um Professionalität als kulturelle Praxis (vgl. Czaikowska in dieser Ausgabe, Klingovsky 2013).

## Individuelle Kompetenzprofile

Das Bemühen um die weitere theoretische und empirische Fundierung erwachsenenpädagogischer Professionalität wird nicht nur begleitet von grundlegenden Anfragen, die aus der These der Veralltäglichung oder „Entgrenzung“ des Pädagogischen resultieren, sondern darüber hinaus von einem zunehmenden Interesse an Berufsbiografien und individuellen

Kompetenzprofilen. Waren im Rahmen der zuvor skizzierten professionalitätstheoretischen Zugänge Fragen nach der Definition von Professionalität auf der Ebene des individuellen Akteurs lediglich ein Thema neben weiteren, ist in letzter Zeit eine Zunahme der Orientierung an berufsbiografischen Studien und kompetenztheoretischen Modellen von Professionalität zu beobachten (vgl. Terhart 2011). Diese Entwicklung lässt sich sicherlich auch mit dem Umstand problematisieren, dass die durch das Merkmal funktionaler Differenzierung geprägte Gesellschaft der Moderne „Individuierung und Integration mit dem Mittel biografischer Strukturierung leistet“ (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 405). Biografische Selbstbeschreibungen erhalten damit die Funktion der Etablierung und Aufrechterhaltung einer konkreten sozialen Ordnung.

Eine Steigerung von Professionalität wird – auch induziert durch die bildungspolitischen Programme der Europäischen Union (Stichworte: lebenslanges Lernen, Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Kompetenzorientierung, Europäischer beziehungsweise Nationaler Qualifikationsrahmen) – über den Auf- und Ausbau spezifisch definierter biografisch zu erwerbender Kompetenzen erwartet. Der zentralen Frage handlungs- und strukturtheoretischer Professionsansätze, wie die strukturellen Widersprüche in der Bildungspraxis professionell zu bearbeiten sind, begegnen sogenannte „kompetenztheoretische Bestimmungsversuche“ (Baumert/Kunter 2006) mit der Definition von Kompetenzbereichen, deren Operationalisierbarkeit sowohl der grundsätzlichen Vermittlung als auch der Messung zugänglich gemacht werden sollen.

## Berufsbiografische Entwicklungsaufgabe

Im Fokus einer stärker kompetenz- und outputorientierten Professionalisierungsstrategie in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Gruber/Wiesner 2012) stehen zwei Aspekte, die als Ausdruck einer zunehmenden Individualisierungsstrategie analysiert werden können: Dabei handelt es sich erstens um die Einführung und Entwicklung sogenannter Kompetenzbilanzierungsverfahren und zweitens um eine spezifische Akzentuierung der reflexiven Selbstregulation.

Ausgehend von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung, werden in Bilanzierungsverfahren

Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung der vielfältigen Aufgabenfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung wichtig beziehungsweise notwendig scheinen. Die Festlegung dieser Wissens- und Kompetenzbereiche erfolgt allerdings entgegen anderslautender Bekundungen nicht in Anlehnung an professionalitätstheoretische Forschungen, sondern sie werden nicht selten deduktiv aus den sogenannten EQR-Deskriptoren (vgl. kritisch Egger 2009, S. 24 f.) abgeleitet. Auch wenn die in immer neuen Varianten angebotenen Kompetenzkataloge in Anbetracht der vielfältigen und nicht nur akademischen Qualifizierung auf der Ebene des Berufseinstiegs oder zum Qualitätsausweis in prekären Beschäftigungsverhältnissen durchaus ihre Berechtigung haben mögen, sie sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Professionalitätsdiskussion darin auf eine nicht unproblematische Weise verkürzt wird (ausführlicher zu den Verkürzungen vgl. Egetenmeyer 2011 sowie Käpplinger/Egetenmeyer 2011).

In kompetenzorientierten Bestimmungsansätzen zeigt sich eine veränderte theoretische Akzentuierung: Professionalität wird darin zu einer intentional verfügbaren Handlungsmöglichkeit auf einer Wissensbasis, die motivationale Orientierungen, strategische Handlungsmöglichkeiten sowie vor allem selbstregulative Fähigkeiten umfasst. Professionalitätstheoretisch wird damit nicht länger die Orientierung der professionell Handelnden an den Bildungsbedarfen von Menschen, Gesellschaften und strukturell hochgradig komplexen Bedingungen akzentuiert, sondern sie selbst mit ihren spezifisch biografisch entwickelten Kompetenzen geraten in den Blick. Eindrucksvoll hat Gieseke darauf hingewiesen, dass sich die Frage der Professionalität eines Handlungsfeldes in dieser Optik individualisiert (Gieseke 2010b).

## Spiralförmige Anspruchssteigerung

Ungeachtet der bedeutsamen Analyse, die Nittel bereits im Jahre 2000 vorgelegt hat und in der er auf die Gefahr hingewiesen hat, wonach kompetenzorientierte Ansätze zur faktischen Seite des Berufshandelns hin blind seien und damit eine auf reine Programmatik hin abzielende Erwachsenenpädagogik reproduzierten (Nittel 2000, S. 79) geraten unter

dieser Individualisierungsoptik zentrale Aspekte erwachsenpädagogischer Professionalität aus dem Blick (vgl. Schmidt-Lauf/Lehmann 2012). In diesem Zusammenhang hat Sabine Reh eindrucksvoll darauf hingewiesen, dass der in keinem Kompetenzkatalog fehlende Aspekt der reflexiven Selbstvergewisserung als individualisierende Anspruchskonstruktion insofern kritisch zu prüfen sei. Reh interpretiert die in berufsbiografische Entwicklungsperspektive eingeführte spiralförmige Anspruchssteigerung als subjektivierende Bekenntnisstruktur. Gegenüber dieser „Reflexion als Bekenntnis“ votiert Reh für eine organisatorisch zu verankernde Reflexivität, die notwendig sei, um die individuellen Akteure in ihrer komplexen, von Zu- und Übergriffen gekennzeichneten Handlungspraxis zu unterstützen und zu entlasten (vgl. Reh 2003).

## Fazit

Bezogen auf den eingangs erwähnten Bildungsbericht ist zu konstatieren, dass die Einbeziehung einer biografischen entwicklungsbezogenen Perspektive zu professionalitätstheoretischen Fragestellungen durchaus sinnvoll sein könnte, um Spannungsfelder zwischen gesellschaftlicher Heteronomie und individuellen Optionen, zwischen bildungspolitischen Programmen und einer Biografisierung von Lebensführung zu erhellen und ihre Relevanz für eine theoretische Fundierung erwachsenpädagogischer Professionalität zu untersuchen. Allerdings befindet sich die systematische Anbindung kompetenztheoretischer Zugänge zu den als Konsens etablierten, oben dargestellten professionalitätstheoretischen Ansätzen noch in den Anfängen. Insgesamt bleibt die disziplinär bedeutsame Frage, wie sich einheitsstiftende Professionalitätskriterien aus der Handlungs- und Anforderungsstruktur des gesellschaftlichen Handlungsfelds (rück)gewinnen lassen, dabei noch unbeantwortet. Auch wenn die Bestimmung (erwachsenen)pädagogischer Professionalität als Kern der beruflichen Anforderungen mit Werner Helsper als „unendliches Projekt“ (Helsper/Tippelt 2011) bezeichnet werden kann, bleiben vermehrt professionalitätstheoretisch anspruchsvolle, empirische Rekonstruktionen der hochgradig spannungsreichen paradoxalen Anforderungsstrukturen mit Blick auf eine professionalisierte gesellschaftliche Praxis notwendig. ■■■

## Fortsetzung Literatur |

- Nittel, D.: Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996, S. 70-183
- Reh, S.: Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn 2001
- Schmidt-Lauf, S./Lehmann, A.: Entwicklungsstränge im Professionalisierungsverständnis – Eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren. In: Gruber, E./Wiesner, (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierungen für Weiterbildner/-innen. Bielefeld 2012, S. 23-42
- Schütze, F.: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Abriss. In: ZBBS, 1(1), 2000, S. 49-97
- Seitter, W.: Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, 2011, 57. Beiheft, S. 122-137
- Stichweh, R.: Wissen und Professionen in der Organisationsgesellschaft. In: Klatezki, T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden 2005, S. 31-45
- Terhart, E.: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. 2011, S. 202-224