

Lehr-Lern-Arrangements für die Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen

Kann Professionalität individuell vermessen werden?

Die doppeldeutige Anspielung der „Vermessenheit“ im Titel soll die im pädagogischen Berufsfeld beobachtbare Entwicklung problematisieren, die Qualität der Professionalität losgelöst von institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen zu betrachten. So wird im Folgenden versucht, Professionalität als einen kollektiven Prozess und weniger als eine individuelle Kompetenz stark zu machen. Am Beispiel von konkreten Lehr-Lern-Arrangements wird eine Vorgehensweise vorgeschlagen, die die häufig herbeigeredete Kluft zwischen Forschung, Theorie und Praxis zu widerlegen sucht.



Autorin |
Univ.-Prof. Dr. Agnieszka Czejkowska, Leiterin des Instituts für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Professionstheorien und Differenz in Vermittlungsprozessen sowie Ästhetische Bildungsforschung, Herausgeberin der Buchreihe „Arts & Culture & Education“ und Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik

agnieszka.czejkowska@uni-graz.at

In Isaac Asimovs Science-Fiction-Roman „The Caves of Steel“ (1954) hadert Detektiv Lije Baley angesichts seines neuen

Partners R. Daneel mit sich selbst und seiner Profession: „Das Problem war natürlich, dass er alles andere als der ‚typische‘ Polizeidetektiv war, wie die Öffentlichkeit ihn aus den populären Videofilmen zu kennen glaubt. Er war weder unfähig, Überraschung zu empfinden, noch verfügte er über unendliche Anpassungsfähigkeit und blitzschnelle Auffassungsgabe oder ein undurchdringliches Pokergesicht. Das hatte er auch nie angenommen, hatte aber auch bislang nie bedauert, dass es nicht so war. Was ihn jetzt zu diesem Bedauern veranlasste, war, dass allem Anschein nach R. Daneel Olivaw eben dieses Idealbild, diesen Mythos verkörperte. Das musste er schließlich. Er war ein Roboter“ (Asimov 2016 1954, S. 34).

Ähnlich ergeht es gegenwärtig den Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern, sie werden zur Selbstbewertung ermutigt, ob ihnen danach ist oder nicht. Denn über das Kompetenzparadigma hineingetragen, dominieren Individualisierung und das Konzept eines „unternehmerischen Selbst“ den pädagogischen Diskurs ebenso wie die Praxis. Jedenfalls ist der Ruf nach Erfassung, Validierung und Zertifizierung von professionellen Kompetenzen kaum mehr zu überhören. Durchaus vermag die Idee einer Quantifizierung der Kompetenzen von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern auf den ersten Blick zu überzeugen. Bei genauerer

Betrachtung bleibt jedoch völlig unklar, wie die erfassten Kompetenzen im Berufsalltag schlagend werden. Denn von Asimov können wir lernen, es sind die Prozesse, auf die es ankommt. Anders formuliert: Teamarbeit, Raum für Argumentationsfiguren und Reflexion sind die Bedingungen für qualitativ volles Handeln in einer Profession, die den Menschen und seine Entwicklung zum Gegenstand hat. Damit möchte ich, salopp formuliert, in den euphorischen Kompetenzdiskurs einsteigen, allerdings auch daran erinnern, dass es die „Kompetenz“ zum Kollektiven ist, die soziale Berufsvorgaben definiert. Wir sollten das im Zuge der individuellen Vermessung, die stets in die Darstellung statistischer Rankings mündet, nicht vergessen. Interessanterweise sind es ausgerechnet die Ranking-Formate, die wiederum vom Einzelfall völlig abstrahieren. Keine andere Large-Scale-Erhebung verdeutlicht das Problem der statistischen Darstellung so deutlich, wie es PISA seit einigen Jahren für die Schulen tut. Die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern scheinen kaum mehr Thema zu sein, die Defizite von Schülerinnen und Schülern en gros bleiben hingegen konstant.

Von Kompetenzen und Benchmarks

Bemüht man ein paar Grundlagen der pädagogischen Professionstheorien, so lässt sich die Betonung der Erwachsenenbildung als eine eigene Profession plausibi-

lisieren, mit deren Zugängen und Methoden Ausbilder und Ausbilderinnen vertraut sein sollten. Zugegeben, diese neue Profession ist eine widerspenstige, sie lässt sich kaum ein- und abgrenzen: Begreift man Erwachsenenbildung als Teil des Prozesses des lebenslangen Lernens, so umfasst die Zielgruppe unterschiedliche Adressaten und Adressatinnen. Das Fassen der zeitlichen, örtlichen, inhaltlichen und organisatorischen Ebenen ist eine weitere Herausforderung. Wenn es darum geht, Professionalisierungsprozesse flächendeckend zu initiieren, werden Benchmarks gern ins Treffen geführt: Vergleichbare Maßstäbe und Standards sollen die Qualität und den Fortschritt messen, vergleichen, schließlich anregen. Im Bereich der Erwachsenenbildung und ihrer mannigfaltigen Zuständigkeiten ist das ohne Zweifel eine Herausforderung. Die Fokussierung auf individuelle Kompetenzen der Akteure und Akteurinnen scheint daher ein logischer Schritt. Ist er jedoch ausreichend, wenn wir professionstheoretische Maßstäbe anlegen? Aus einem funktionalistischen Blickwinkel (vgl. Combe/Helsper 1996) werden Professionen über drei Merkmale identifiziert:

- Sie beziehen sich auf ein systematisches (in der Regel wissenschaftliches) Wissen, das spezielle Verfahren der Aneignung erfordert.
- Sie weisen einen Wertbezug auf, das heißt eine am Gemeinwohl ausgerichtete Handlungsorientierung, den Berufsethos.
- Die Standards der Berufsausübung und Ausbildung unterliegen einer Kontrolle.

Wie angedeutet, macht eine systemtheoretische Perspektive die Erweiterung dieser Merkmale notwendig, zumal Ausdifferenzierungsprozesse in der Gesellschaft Professionen herausfordern. Der gesellschaftliche Wandel führt zu Aushandlungsprozessen der Arbeitsteilung, die dermaßen weitreichend sein können, dass mitunter neue Berufe entstehen (vgl. ebd.), wie etwa die Schulpsychologie und -soziologie. Damit lassen sich Professionen als Ausdruck einer Rationalitätssteigerung und -zumutung begreifen, wenn es darum geht, Probleme sozialen Lebens zu bewältigen. Doch die damit notwendig gewordenen Aushandlungsprozesse der Arbeitsteilung beinhalten stets auch unaufhebbare Paradoxien, denn sie haben einerseits so etwas wie „Kollektivitätsorientierung“ und andererseits die „Integrationsleistung“ zum Ziel (vgl. Stichweh 1996).

Zu viele Variablen

So ist ein besonderes Spezifikum pädagogischer Professionen die Vermittlung. Diese ist nicht technologisierbar und bleibt damit eine mit Spannungsmomenten und Risiken verbundene Beziehung in Bildungsprozessen. Treffender bringt es Hedda Bennewitz auf den Punkt, wenn sie in Zusammenhang mit dem Einfluss ethnografischer Studien auf die Professionalisierungsdebatte beschreibt und festhält: „Die Bestimmung des Pädagogischen wird damit auf die Analyse der alltäglichen Praktiken sowie ihrer Wirkungen und Funktionen verschoben und kann nicht mehr über die normativ festgelegten pädagogischen Absichten ihrer Akteure bestimmt werden“ (Bennewitz 2011, S. 199). In den Vordergrund rücken die Situationen und der Kontext, in dem Praktiken beobachtbar werden. Eine normative Setzung über den konkreten Kontext des empirischen Falls hinaus lässt sich schlicht nicht vornehmen. Zu viele Variablen, zu unterschiedlich sind Menschen und Situationen. Beschreibungen professioneller Kompetenzen bleiben damit zwangsläufig leere Hüllen, die, ähnlich der eingangs zitierten Beschreibung des idealen Detektivs, in der Beschreibung von nicht menschlichen Charakteristika (Robots) münden müssen: Nichts überrascht mich, kompetent und ohne Rücksicht auf eigenes Befinden stelle ich mich jeder Situation, die von mir abverlangt wird. Rasch vermag ich diese Situation freilich zu erkennen, und so weiter und so fort.

Professionell Handeln ohne Richtiggarantie

Der Bezug auf die Profession und ihre Unschärfe liefert mir die Grundlage für die Erforschung der komplexen Professionalisierungsprozesse, die von Pädagoginnen und Pädagogen im Elementar- und Schulbereich wie auch in der Erwachsenenbildung verlangt werden. Diese Bereiche sind meines Erachtens gemeinsam zu betrachten, wenn gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen professionellen Handelns untersucht und berücksichtigt werden sollen. Es geht dabei um jene Aushandlungsprozesse, Spannungsmomente und Risiken, die mit pädagogischen Beziehungen und Kooperationen verbunden sind. Nicht selten geraten diese, eben aufgrund ihrer Diffusität, aus dem Blickfeld der Professionalisierungsforschung.

Es geht also um das Verhältnis der Akteurinnen und Akteure zueinander. Angesprochen sind dabei die Adressaten wie Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte und Stakeholder. Ein Wissen um diese Aushandlungsprozesse eröffnet einen Raum für die Entwicklung jenes pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses, das verantwortungsvolle Handlungsfähigkeit und Auseinandersetzungsbereitschaft trotz gegebener Differenzen und Widersprüche ermöglicht. ‚Verantwortungsvoll‘ bezieht sich hier vor allem auf die Fähigkeit, unterscheiden zu können, welche widersprüchlichen Interventionsmöglichkeiten angesichts der in der Profession und ihrer Organisation vorliegenden Limitierungen und Spielräume gegeben sind. Damit knüpfe ich an eine Perspektive von Ulla Klingovsky an, die auf die ausweglose Machtverbundenheit der Erwachsenenbildung verweist und dennoch eine gewisse machtkritische Geschicklichkeit andenkend: „Wenn die Vorstellung, pädagogisches Handeln könnte jenseits von Macht stattfinden, als Zielperspektive entfällt, da erkannt wird, dass sich das professionelle Handeln auch trotz anderslautender Bekundungen nicht aus diesen Verstrickungen lösen kann, eröffnet sich ein Raum, in dem die sich neu einstellenden Widersprüche offenzuhalten sind“ (Klingovsky 2013, S. 5). Wichtig erscheint mir vor dem skizzierten Hintergrund das Potenzial der Auseinandersetzung unterschiedlicher Professionen.

Widersprüche im Blick

Das Aufeinandertreffen anderer Vorgaben und Vorstellungen erlaubt eine umgehende Thematisierung professioneller Widersprüche. Dazu würde hier etwa die Diskussion über die Form des Auftrags gehören. Der Bildungsauftrag einer Erwachsenenbildnerin etwa wird durch das Strukturproblem „Hilfe versus Kontrolle“, das wiederum ein Arbeitsbündnis, das die Sozialarbeiterin einzugehen hat, schlicht verunmöglich (vgl. Oevermann 2009). Haben wir den Anspruch, Erwachsenenbildung als Bildungsarbeit ernst zu nehmen, dann ergeben sich je nach Adressaten zwangsläufig problematische Entscheidungen in Hinblick auf den Auftrag. Die Verwicklungen und Verstrickungen, das eigene Involviert-Sein in komplexen institutionellen Rahmenbedingungen möglichst früh zu erkennen und reflektieren zu lernen,

könnte eine Auseinandersetzung der verschiedenen Professionen bewirken. Auf diese Weise würde ein Professionalisierungsschub ermöglicht, der mit der Benchmark-Steuerung sicherlich mithalten könnte. Ich möchte dabei betonen, dass die Berücksichtigung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, ihrer besonderen Situation, einen prominenten Stellenwert erhalten sollte, da sie maßgeblich zur Ausgestaltung eines Professionsverständnisses beitragen. Letzteres ist, wie kaum jemand bestreiten wird, ohne wissenschaftlich begründete Reflexion und Argumentation nicht zu haben. Diese Fähigkeiten jedoch zu erlangen, stellt durchweg eine Herausforderung an die professionstheoretische Forschung wie die Praxis dar.

Eine Anforderung und ein Kennzeichen pädagogischer Professionalität ist es also, berufliches Handeln zu begründen und zu reflektieren (vgl. Dewe/Radtke 1993, S. 155). Diese Begründungs- und Reflexionsverpflichtung wird für die Argumentation, warum Pädagoginnen und Pädagogen eine wissenschaftliche Aus-, Fort und Weiterbildung brauchen, stets ins Treffen geführt. Durch wissenschaftliche Herangehensweisen würden das nötige Wissen, eine differenzierte Sprache und ein reflexiver Habitus erworben, der für professionelles Handeln notwendig sei, so das Argument. Allerdings birgt gerade die Reflexionsfähigkeit die Gefahr der Destabilisierung des Systems in sich. Denn in einer kritischen Lesart der Programmatik des lebenslangen Lernens ist der Schritt zu einer (über-)staatlich kontrollierten Verwissenschaftlichung von pädagogischer Tätigkeit nicht weit. Diese Kontrolle diene auch der Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen, etwa in der gegenwärtigen Ausprägung einer Ökonomisierung pädagogischer Tätigkeitsbereiche oder der Individualisierung von Problemlagen. So argumentieren Catrin Heite und Fabian Kessl (2009), dass wissenschaftliche Ausbildungen nicht unbedingt zu einer kritischen Reflexivität führen und nicht per se „gegen individualisierende und moralisierende Erklärungsansätze immunisieren“ (ebd., S. 687). In ähnlicher Weise betont Paul Mecheril mit Verweis auf Pierre Bourdieus Verständnis von Reflexivität, dass nicht primär die individuellen Pädagoginnen und Pädagogen im Zentrum der Reflexion stehen, sondern das pädagogische, kulturelle und alltagsweltliche Wissen, das pädagogisches Handeln und Deuten prägt. Reflexion könne demnach den Pädagoginnen und Pädagogen

Literatur |

- Asimov, I.: Die Stahlhöhlen. München 2016 (1954)
- Bennewitz, H.: „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2011, S. 192-213
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main 1996, S. 49-70
- Dewe, B./Radtke, F.O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können? In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim 1993
- Czejkowska, A./Ortner, R./Thuswald, M.: Facing Differences. Wien 2015

nicht individuell aufgebürdet werden, vielmehr brauche es dafür institutionelle Strukturen und eine kollektive Praxis (vgl. Mecheril 2010, S. 191).

Bildungsprozesse initiieren

Wie Professionalisierungsprozesse mit einem machtsensiblen Anspruch konkret aussehen könnten, veranschaulichen die vier unter www.facingthedifferences.at/?page_id=783 zum Download zur Verfügung gestellten Lehr-Lern-Arrangements (LLAs). Diese wurden im Rahmen des kunst- und kulturpädagogischen Forschungsprojekts zu Differenz und Professionalisierung, „Facing the Differences“, kollektiv erarbeitet und für die Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen konzipiert (vgl. Ortner 2013; Czejkowska/Ortner/Thuswald 2015).

Unter dem Begriff „Lehr-Lern-Arrangement“ wird hier die Gestaltung von pädagogischen Situationen verstanden, die darauf abzielen, Wissen zu vermitteln, Kompetenzen zu entwickeln sowie zur (Selbst-) Reflexion anzuregen und damit Bildungsprozesse zu initiieren. Der Begriff „Arrangement“ verweist dabei auf die vielfältigen Überlegungen, die bei der Gestaltung von pädagogischen Situationen von Bedeutung sind; etwa Fragen zu den Zielen, den Inhalten und Methoden, zu den notwendigen Voraussetzungen der Teilnehmenden, zur Organisation von Raum und Zeit, zum verwendeten Material oder zur Gestaltung von Gruppenprozessen. Dazu zählen auch die Fragen, wie die Teilnehmenden angesprochen werden, welche Haltungen auf Seiten der Leitenden wichtig sind, oder ob die Teilnehmenden am Ende ein Zertifikat oder ein Zeugnis bekommen. Zu all diesen Fragen treffen die Leitenden eines LLAs – mehr oder weniger bewusste – Entscheidungen, die an ihren Intentionen orientiert sind. Es werden also bestimmte Bedingungen für Lehren und Lernen geschaffen. Was alle Beteiligten, inklusive der Leitenden selbst, in diesem Arrangement genau lernen (werden), entzieht sich jedoch der Kontrolle der Leitenden; trotzdem sind all

die Entscheidungen und Überlegungen zum zeitlichen, räumlichen und sozialen Arrangement für das Lernen sowie das Lehren von Bedeutung.

Keine pädagogischen Rezepte

Alle LLAs gehen von Erfahrungen der Teilnehmenden und Handlungsproblemen ihrer pädagogischen Praxis aus. Damit wird dem Bedürfnis von (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen nachgegangen, an konkreten schwierigen Situationen zu arbeiten, neue Sichtweisen auf diese zu finden und damit auch andere Handlungsmöglichkeiten denkbar zu machen. Wie aber schon die Titel der erarbeiteten LLAs betonen – „Selbstbilder skizzieren“, „In Widersprüchen handeln“, „Handeln ohne Richtig-Garantie“ und „Eigenes teilen“ –, bieten sie keine pädagogischen Rezepte an. Kollegiale Zusammenarbeit und ein kollektiver Verständigungs- und Reflexionsprozess sind ein zentrales Merkmal und ein wichtiges Lernpotenzial der LLAs: Erfahrungen aus der eigenen pädagogischen Praxis mitzuteilen – besonders dann, wenn sie mit schwierigen Gefühlen des Scheiterns, der Überforderung oder der Scham verbunden sind –, braucht Übung in offenen, respektvollen Formen der Kommunikation. Kollektive Reflexion trägt zur Ent-Selbstverständlichung der eigenen Erfahrung bei, macht unterschiedliche Sichtweisen erkennbar und ermöglicht einen differenzierten Blick auf Situationen; sie zielt auch ab auf das Erkennen von Überindividuellem in den geteilten Erfahrungen, von Verweisen auf gesellschaftliche Verhältnisse und ihre Bedeutung für pädagogische Situationen. Alle vier LLAs eignen sich für institutions- und berufsgruppenübergreifende Projekte: für Kooperationen etwa zwischen Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik, Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehramtsausbildungen; zwischen Elementarpädagogen und -pädagoginnen, Lehrern und Lehrerinnen sowie Sozialpädagogen und -pädagoginnen – Kooperationen, zu denen an dieser Stelle explizit ermutigt wird. ■■■

Fortsetzung Literatur |

- Kessler, F./Heite, C.: Professionalisierung und Professionalität. In: Andresen, S. et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim 2009, S. 682-697
- Klingovsky, U.: Differenz(en) statt Kompetenz. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 20, 2013. Wien. Online abrufbar: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>, 2013
- Mecheril, P.: Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, P./Castro Varela, M.d.M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim 2010, S. 179-199
- Ortner, R. (Hrsg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien 2012
- Oevermann, U.: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit, 2009, S. 113-142
- Stichweh, R.: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main 1996, S. 49-70