

Jörg Dinkelaker/Fritz Schütze

Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns

Kurseinheit 3:
Professionalität und Professionalisierung in
pädagogischen Handlungsfeldern 2

Erwachsenenbildung & Soziale Arbeit

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	VII

Jörg Dinkelaker

Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ... 9

Einleitung	9
1 Dimensionen der Beruflichkeit in der Erwachsenenbildung	11
1.1 Begriffsklärung: Profession – Professionalität – Professionalisierung	11
1.2 Historische Verschiebung der Leitkonzepte	15
2 Programmplanungshandeln – Kern erwachsenenpädagogischer Professionalität	21
2.1 Historischer Ausgangspunkt der Professionalisierungsdebatte	21
2.2 Das Problem der Vermittlung zwischen institutionellen Ebenen (Hans Tietgens)	23
2.3 Prinzipienorientierung trotz einschränkender Bedingungen (Horst Siebert)	26
2.4 Kommunikative Vermittlung divergierender Perspektiven (Wiltrud Gieseke)	29
2.5 Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen (Aiga von Hippel)	31
2.6 Vergleich	34
3 Professionalität auch in der Durchführung von Bildungsveranstaltungen?	37
3.1 Das aufkommende Interesse an der Professionalisierung auch des Lehrens	37
3.2 Zwei Modelle der Professionalität des Lehrens in der Erwachsenenbildung	41
3.2.1 Umgang mit prekären Selbstverhältnissen (Bernard Koring)	41
3.2.2 Vermittlung zwischen wissenschaftlichem und Alltagswissen (Bernd Dewe)	44
4 Über- und Ausblick	47
4.1 Zusammenfassender Rückblick	47
4.2 Zwischen Entgrenzung und Selbstbeschränkung	50
4.3 Professionalität ohne Profession	52
5 Literatur	55

Fritz Schütze

Professionalität und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit	59
1 Vorbemerkung	59
2 Die komplexe Mehrebenen-Fallanalyse Mary Richmonds,	65
3 Die Professions- und Wissenschaftsarchitektur der Sozialarbeit.....	75
3.1 Die Professionsmerkmale der Sozialarbeit	76
3.2 Die Wissenschaftsfundierung des professionellen Sozialarbeitshandelns	78
3.3 Die zentrale Arbeitsbogen-Form der Sozialarbeit und die dieser innewohnenden Erkenntnisimpulse: die Fallarbeit	80
3.4 Orientierende Literatur zum enormen Erkenntnisimpuls der Fallarbeits- Arbeitsbogenform in Sozialarbeit und Sozialpädagogik	90
4 Die Professions- und Wissenschaftsarchitektur der Medizin als „stolzer Profession“ im Vergleich	107
4.1 Die Professions- und Wissenschaftsarchitektur der Medizin	107
4.2 Die Figuration der Sozialen Welt als erkenntnisgenerierendes Kerngerüst der Professionen der Medizin und der Sozialen Arbeit.....	113
4.3 Versuche zur Entwicklung einer „Sozialarbeitswissenschaft“ bzw. auch „Sozialpädagogik-Wissenschaft“ als des orientierenden Arenazentrums- Wissensgebildes einer integralen Professionstheorie der Sozialen Arbeit und die entsprechenden Theorieansätze	118
5 Biographieanalyse als Fallanalyse par excellence innerhalb der Sozialarbeit	131
5.1 Die biographische Gesamtformung als Aufdeckung der Gesamtgestalt einer Fallstruktur: Die biographische Gesamtformung des Bernd Funke und ihre zentralen Merkmale.....	131
5.2 Prozessstrukturen des Lebensablaufs.....	134
5.2.1 Ein lebensgeschichtliches Beispiel für die vier grundlegenden Formen biographischer Prozessstrukturen: Zofia Pajak.....	135
5.2.2 Die Verknüpfungen der vier generellen Prozessstruktur-Formen zur biographischen Gesamtformung	139
5.2.3 Die für die Sozialarbeitsprofession besonders ins Auge stechende biographische Prozessstruktur-Form der Erleidensverlaufskurve	140
5.3 Erzählanalyse als Grundlage der Biographieanalyse	143
5.4 Biographische Arbeit und biographische Beratung	147
6 Fallanalyse als erkenntnisgenerierendes Verfahren in der Sozialen Arbeit.....	157
6.1 Generalisierte Arbeitsschritte und Merkmale der Fallanalyse.....	158
(A) Erfahrungsweisen der Problemkonstellation seitens der Betroffenen	158
(B) Erkenntnislogische Verfahrensnotwendigkeiten der Fallanalyse	162

6.2	Mary Richmonds Dimensionen der Fallarbeit und die Arten der Fallanalyse und Fallarbeit in der sozialen Arbeit	170
7	Fallanalyse und sozialarbeiterische Beratungsarbeit	179
7.1	Ablaufschritte erkenntnisgenerierender Beratungsverfahren (nach Kallmeyer 2000)	182
7.2	Gelingensbedingungen und Erkenntnismechanismen des Beratungshandlungsschemas	183
8	Die realen Arbeitsbedingungen der Sozialen Arbeit und die Paradoxien des professionellen Handelns	187
8.1	Die Bedeutung des Paradoxienphänomens im Rahmen sozialer Arbeit	188
8.2	Arten von Paradoxien des professionellen Handelns und ihre Bündelung im Auftreten mit retrograder Untergrabungswirkung	190
8.3	Theoretischer, entstehungsgeschichtlicher und/oder gegenwärtiger Diskussionskontext	197
8.4	Paradoxien und die Alltagswissensbasis des professionellen Handelns	201
9	Professionspolitische Überlegungen zur bescheidenen Profession der Sozialen Arbeit	205
9.1	Kommunikativer Klienten- bzw. Patientenbezug und die Falleinbringung mittels der alltagssprachlichen Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung	208
9.2	Professionelle Typisierungen – oder allgemeiner gesagt: „Zuschreibungen“ – in den Professionen der Medizin und der Sozialarbeit	211
9.3	Zuschreibungs- bzw. Typisierungsfehler in der Medizin	213
9.4	Spezifisch professionalistische metareflexive Klärungsverfahren in der Sozialarbeit und das Wissen um die Perspektivenbeschränktheit der Wahrnehmung sowohl bei Klienten als auch bei den Berufsakteuren	215
9.5	Der Pluralismus der Wissenschaftsfundierung der Sozialarbeitsprofession und die Notwendigkeit von Professional Schools für Studium und Weiterbildung sowie für professionalistische Diskurs- und Reflexionsarenen und für Forschung	217
9.6	Erkenntnispotential und Gefahren der heutigen praxeologischen Kunstlehre der Sozialarbeit und einer sich zukünftig entfaltenden professionell-praxeologischen Spezialhandlungswissenschaft der Sozialarbeit	220
9.7	Das kreativen Anregungspotential von tiefgehenden Sozialarbeits-Fragestellungen für die sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung	221
9.8	Die Wichtigkeit der Anerkennung der Sozialarbeitsforscherinnen und ihrer empirischen Untersuchungen in den jeweiligen sozialwissenschaftlichen Fundierungsdisziplinen	224
9.9	Der Fallstudienmangel in der Soziologie und die quasi-sozialarbeiterische Qualität soziologischer Fallstudien am Beispiel der Buffalo-Creek-Studie von Kai Erikson	225

9.10	Fallvergleichende qualitativ-rekonstruktive Studien von Sozialarbeitsforscherinnen und -forschern und ihr Erkenntnisgewinn	229
9.11	Schlusseinschätzung	232
10	Nachbemerkung	237
11	Literatur	240

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die in der Programmplanung zu vermittelnden Ebenen	23
Abbildung 2: Bedingungen und Prinzipien der Programmplanung.....	28
Abbildung 3: Entwicklung des Zahlenverhältnisses zwischen HPM und Kursleitenden	37

Jörg Dinkelaker

Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Einleitung

Auch wenn pädagogisches Handeln über unterschiedliche Felder hinweg – etwa in der Schule, der Sozialpädagogik oder der Primärpädagogik – strukturelle Ähnlichkeiten aufweist (Koring 1996; Dinkelaker 2015; Meseth u.a. 2016), stellen sich doch die Fragen der Beruflichkeit dieses Handelns angesichts der besonderen Anforderungen, mit denen es jeweils konfrontiert ist, von Feld zu Feld unterschiedlich. Auch Professionalisierung und Professionalität des pädagogischen Handelns in der Erwachsenenbildung¹ weisen spezifische Bedingungen und Dynamiken auf. Diese sind Gegenstand dieses Teils der Kurseinheit.

Diese Besonderheiten von Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung lassen sich im Wesentlichen auf zwei Umstände zurückführen:

Besondere Bedingungen ergeben sich zum einen daraus, dass Fragen der Professionalisierung und der Professionalität von Erwachsenenbildung **historisch vergleichsweise spät** zum Thema wurden. Dass es neben der (in der Moderne immer schon mitgedachten) Selbstbildung Erwachsener eines gesellschaftlich verantworteten, systematisch organisierten Angebots an pädagogischer Begleitung auch noch im Erwachsenenalter bedarf, dieser Gedanke setzt sich erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts allmählich durch. Erst in diesem Zusammenhang entwickelt sich auch die Vorstellung, dass Erwachsenenbildung ein eigenständiges Feld beruflichen Handelns darstellen sollte. Der Fortgang der Bemühungen um die Etablierung einer Berufsgruppe, die die Aufgabe der Erwachsenenbildung verantwortet, ist so aufs engste verknüpft mit dem Fortgang der – bis heute unabgeschlossenen – Bemühungen um die Etablierung, Systematisierung und Ausweitung des Bildungsangebots für Erwachsene.

Die zweite besondere Bedingung der Professionalisierung dieses Feldes ergibt sich aus dem Umstand, dass klassische Begründungen pädagogischen Handelns sich an der Figur des Kindes orientieren. Während Kinder als erziehbar und erziehungsbedürftig adressiert werden, beruht die Figur des Erwachsenen auf der Erwartung entwickelter Eigenverantwortung und Selbständigkeit (vgl. Mierendorff/Fangmeyer 2017). Insofern ist es klärungsbedürftig, inwiefern es überhaupt so etwas wie **pädagogisches Handeln ge-**

¹ Wir verwenden der Einfachheit halber in diesem Studienbrief ausschließlich die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ für das gesamte Feld des organisierten, veranstaltungsförmigen Lernens Erwachsener. Damit sind auch alle Bereiche inbegriffen, die als (berufliche) Weiterbildung bezeichnet werden. Näheres zur Diskussion der Bezeichnungen des Feldes vgl. Dinkelaker/v. Hippel 2015.

genüber Erwachsenen geben kann (oder darf), bzw. wie ein solches Handeln und ein Bedarf an entsprechender Professionalität begründet werden können. Weil Erwachsene bereits Erziehung und Ausbildung durchlaufen haben, werden ihnen Eigenschaften wie Mündigkeit, Kompetenz und Reflexivität zugeschrieben.

Die Besonderheiten der Professionalisierung und Professionalität, die sich aus den genannten Umständen ergeben, werden im vorliegenden Teil der Kurseinheit in vier Schritten erläutert:

Zunächst stehen die **Begrifflichkeiten** im Vordergrund, die in dieser Diskussion eine wesentliche Rolle spielen. Zu betonen sind in diesem Zusammenhang die **Unterschiede**, die sich zwischen den drei zunächst ähnlich erscheinenden Dimensionen „Profession“, „Professionalisierung“ und „Professionalität“ im Feld der Erwachsenenbildung auf-tun. Historisch zeigt sich das Auseinanderklaffen dieser Dimensionen unter anderem darin, dass sich die **Schwerpunkte der Diskussion um eine „Professionalisierung“ verschoben** haben. Zunächst stand eine Orientierung am Begriff der „Profession“ im Vordergrund. Er wurde dann zunehmend von Modellen der „Professionalität“ abgelöst.

In einem zweiten Schritt wird auf diejenige Ausprägung pädagogische Handelns näher eingegangen, die sich für die Professionalisierung des Feldes der Erwachsenenbildung als zentral erwiesen hat: das **Programmplanungshandeln**. Diese Handlungsform stellt ein Spezifikum der Erwachsenenbildung dar und bildet zugleich den Kern erwachsenenpädagogischer Professionalität. Sie steht im Mittelpunkt einer ersten, bis Anfang der 1990er Jahre andauernden Professionalisierungswelle. Im zweiten Kapitel werden vier Modelle der Professionalität des Programmplanungshandelns erläutert.

In einem dritten Schritt wird die seit der Wende zum 21. Jahrhundert zunehmend ins Zentrum rückende Debatte um eine **Professionalisierung auch der Durchführung von Bildungsveranstaltungen** vorgestellt. Im dritten Kapitel werden die Umstände dieser Debatte erläutert und es werden zwei Modelle einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Professionalität des Lehrens betrachtet.

In einem letzten Schritt werden die unterschiedlichen Aspekte erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität noch einmal **zusammenfassend** gemeinsam in den Blick genommen und zu den oben genannten besonderen Bedingungen des Feldes in Beziehung gesetzt. Vor diesem Hintergrund wird auf **Perspektiven der zukünftigen Entwicklung** von Beruflichkeit und Professionalität in der Erwachsenenbildung eingegangen.

1 Dimensionen der Beruflichkeit in der Erwachsenenbildung

1.1 Begriffsklärung: Profession – Professionalität – Professionalisierung

Auch wenn die Begriffe „Profession“, „Professionalität“ und „Professionalisierung“ nicht nur dem Namen nach aufeinander bezogen sind, so hat es sich im Feld der Erwachsenenbildung als sinnvoll erwiesen, zunächst deutlich zwischen den Phänomenen zu unterscheiden, auf die mit ihnen jeweils verwiesen wird. Wir greifen zu diesem Zweck eine definitorische Unterscheidung auf, die von Dieter Nittel in seiner professionalisierungstheoretischen Studie „Von der Mission zur Profession“ vorgeschlagen wurde (vgl. Nittel 2000). Nittel greift in ihr wesentliche Differenzlinien in der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Diskussion auf. An seinen Unterscheidungsvorschlag wird mittlerweile selbst im weiteren Verlauf der Auseinandersetzungen regelmäßig angeschlossen. Er eignet sich daher als ein gemeinsamer Bezugspunkt der weiteren Verständigung.

Nittel legt Wert darauf, drei Aspekte der Diskussion um Beruflichkeit und Verberuflichung der Erwachsenenbildung, zunächst getrennt voneinander zu betrachten, „um auf diese Weise die Existenz bzw. Nicht-Existenz von Wechselbezügen besser erkennen zu können.“ (Nittel 2000, 19). Anstatt selbstverständlich davon auszugehen, dass Profession, Professionalisierung und Professionalität in einem inhärenten Zusammenhang zueinanderstehen, arbeitet Nittel heraus, dass diese drei Dimensionen der Beruflichkeit je eigenen Logiken unterworfen sind.

Begründung für die klare Trennung der Begrifflichkeiten

Beginnen wir mit der Definition des Konzept **Profession**:

Definition Profession

„Unter einer Profession könnte man in einem ersten Definitionsversuch einen akademischen Beruf verstehen, der besonders ausgewiesen ist, weil er ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet.“

NITTEL 2000, S. 18

Der Begriff „Profession“ wird verwendet, um hervorzuheben, dass ein Beruf spezifische Eigenschaften aufweist, die ihn von anderen Berufen, die keine Professionen sind, unterscheiden. Nittel nennt in dieser ersten Annäherung zunächst drei Merkmale, die Professionen von anderen Berufen unterscheidbar machen:

Es handelt sich (1.) um einen **akademischen Beruf**, d.h. wer ein Angehöriger dieser Berufsgruppe werden will, muss eine auf diesen Beruf zugeschnittene *Hochschulausbildung* vorweisen können.

Es wird (2.) ein **zentrales Problem gesellschaftlicher Reproduktion** bearbeitet, was zur Folge hat, dass die Gesellschaft für ihr Fortbestehen auf die Leistungen die-

ser Berufsgruppe angewiesen ist. Dies wird als Grund dafür gesehen, dass Berufe, denen der Status einer Profession zugesprochen wird, ein besonderes Ansehen genießen und daraus auch gewisse Autonomieansprüche ableiten können.

Professionen verfügen (3.) über das Wissen, das erforderlich ist, um das gesellschaftliche Problem zu bearbeiten, und stellen dessen systematische Anwendung sicher. Sowohl die **Generierung und Verwaltung dieses Wissens als auch dessen Anwendung** liegen in der Hand der Profession, woraus die besondere Definitionsmacht über ihr Handeln und über das von ihr bearbeitete Problem resultiert.

Prägend für die Vorstellung, dass es sich bei Professionen um Berufe eines besonderen Typs handelt, waren die in den 1950er Jahren einsetzenden soziologischen Untersuchungen zur Bedeutung und Veränderung der „klassischen“ Professionen – Theologie, Jura, Medizin - im Prozess gesellschaftlicher Modernisierung. Vorwiegend anhand dieser drei Berufe, wurden die Merkmale von Berufsgruppen vom Typ „Profession“ herausgearbeitet und deren spezifische Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung analysiert. Diese soziologischen Analysen setzten erst Jahrhunderte nach der Etablierung dieser Berufsgruppen im Zusammenhang der Entwicklung der Universitäten der frühen Neuzeit ein. Die Rezeption dieser Studien in Deutschland findet ihren Höhepunkt Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre, also gerade zu dem Zeitpunkt, an dem auch die Debatte um eine Verberuflichung der Erwachsenenbildung an Fahrt gewonnen hat. Eine Orientierung der anstehenden Verberuflichungsdebatte am Modell der „Profession“ schien angesichts der Akademisierungsnotwendigkeiten und Autonomiebestrebungen dieses Feldes attraktiv. Die Entwürfe zur Verberuflichung der Erwachsenenbildung waren dann auch durchgehend am Modell „Profession“ orientiert. Darum spielen die besonderen Merkmale von Berufen des Typs Profession auch für den Beruf des Erwachsenenbildners eine Rolle, auch wenn dieser bis heute weit davon entfernt ist, als eine Profession im klassischen Sinne gelten zu können.

Definition Professionalisierung

Die besondere Attraktivität des Konzepts „Profession“ für die Debatten um die Verberuflichung von *Erwachsenenbildung* lässt sich noch deutlicher herausarbeiten, wenn man sich das Konzept der **Professionalisierung** näher betrachtet, an dem sich diese Diskussion wesentlich orientiert:

„Professionalisierung ist in diesem Verständnis ein auf einen Endzustand hinsteuender Prozess der Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen; dieser folgt, so wird argumentiert, einer eigenen Rationalität und durchläuft bestimmte Phasen, deren Bewältigung über kurz oder lang mit der Anhebung des Status, des Prestiges, der Macht und des Einkommens, kurz: der Sicherung bzw. Steigerung von Entschädigungschancen der Berufsinhaber gekrönt werden.“

NITTEL 2000, S. 51

Der Begriff der Professionalisierung wird verwendet, um hervorzuheben, dass sich ein Beruf verändert. Folgt man der hier näher betrachteten Definition von Nittel, so liegt

diese Veränderung im Wesentlichen in der Wissensgrundlage des Berufes. Dieses Wissen akademisiert sich, wird also zunehmend am Kriterium seiner Wissenschaftlichkeit gemessen, und spezialisiert sich, unterscheidet sich also zunehmend vom jedermann zugänglichen Alltagswissen des Laien. Unschwer sind hier die Anchlüsse zum Konzept der Profession zu erkennen. Während es sich bei Professionen um akademische Berufe handelt, die einen spezialisierten Wissensbestand verwalten und anwenden, geht es bei der Professionalisierung um einen Prozess der Veränderung von Berufen, der auf die Herausbildung eben dieser besonderen Merkmale hinauslaufen soll. Das Konzept der Professionalisierung erlaubt es, Berufe als potentielle Professionen zu betrachten, obwohl ihnen dieser Status zum betreffenden Zeitpunkt (noch) gar nicht zukommt. Diese Anlehnung von Strategien der Verberuflichung an das Konzept der Profession plausibilisiert die Erwartung, dass mit einer Veränderung bestimmter Merkmale des Berufs (z.B. Akademisierung und Spezialisierung) auch eine Veränderung anderer Merkmale einhergehen werden (z.B. Steigerung von Prestige und Einkommen). Zudem ist damit auch die Erwartung verbunden, bestimmte Dynamiken im Prozess der Verberuflichung (z.B. Entwicklungsphasen hin zur Professionsförmigkeit) vorhersehen zu können.

Eine solche enge Kopplung des Konzepts „Professionalisierung“ (als Veränderungsprozess) an das Konzept der „Profession“ (als Zielgröße) hat sich im Feld der Erwachsenenbildung angesichts einer über lange Jahre anhaltenden Enttäuschung der mit ihr verbundenen Erwartungen erheblich gelockert (vgl. Kapitel 1.2). Entsprechend betont Nitte – 30 Jahre nach dem Einsetzen der Professionalisierungsdiskussion – die Differenz zwischen diesen beiden Vorstellungen:

„Eine Profession ist ein soziales Aggregat, und Professionalisierung stellt einen sozialen Prozess dar, dessen Ausgang unbestimmt ist“

NITTEL 2000, S. 49

Einem solchen ergebnisoffenen, nicht länger unmittelbar an der Zielgröße „Profession“ orientierten Verständnis von „Professionalisierung“ entsprechend wird heute „Professionalisierung“ auch verwendet, um weitaus weniger weitreichende Vorstellungen von der Veränderung eines Berufs zu beschreiben, etwa schlicht eine fortschreitende Akademisierung. Im englischsprachigen Raum findet sich in bestimmten Zusammenhängen eine noch unspezifischere Verwendungsweise. Mit „professionalization“ kann dort auch schlicht die Verberuflichung einer wie auch immer gearteten Tätigkeit gemeint sein. Dies ist dann auch nicht notwendig mit einer Akademisierung dieses Berufs verbunden. Inwieweit das Konzept der klassischen „Professionen“ mitschwingt, wenn über „Professionalisierung“ gesprochen wird, kann daher am verwendeten Wort alleine nicht mehr abgelesen werden, sondern muss zunächst im jeweiligen Kontext geklärt werden, in dem diese Begrifflichkeit verwendet wird.

Eine dritte Ebene der Diskussion um die Beruflichkeit der Erwachsenenbildung wird im Konzept der **Professionalität** angesprochen. So

Unterschied:
Profession vs.
Professionalisierung

Definition
Professionalität

„kann man Professionalität in einem ersten Anlauf als einen spezifischen Modus im Vollzug des Berufshandelns definieren, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers zulässt.“

NITTEL 2000, S. 71

Im Mittelpunkt der hier von Nittel vorgeschlagenen Definition steht das Handeln von Erwachsenenbildner_innen, wie es sich je situativ vollzieht. Der „Modus“ dieses Handelns weist im Fall von Professionalität bestimmte Merkmale auf, die ihn von anderen Modi des Handelns unterscheidbar machen. Welche Merkmale es sind, die die Professionalität des pädagogischen Handelns ausmachen, wird von Nittel an dieser Stelle nicht ausgeführt. Dies hat wohl vor allem damit zu tun, dass hinsichtlich dieser Merkmale Uneinigkeit herrscht, da mehrere konkurrierende Vorschläge zu ihrer Bestimmung vorliegen (wir werden später noch darauf zurückkommen).

Um dennoch zu verdeutlichen, worum es beim Konzept der Professionalität geht, hebt Nittel hervor, dass es zugleich auf zwei Qualitäten verweist: zum einen wird Professionalität als Bedingung einer besonderen Qualität der gegenüber den Adressat_innen des Handelns erbrachten Leistung verstanden. Zum anderen erscheint sie als Ausdruck einer zuvor erworbenen und nun im beruflichen Handeln aktualisierten besonderen Fähigkeit des pädagogisch Handelnden. Es kennzeichnet den Definitionsvorschlag Nittels, dass er diese beiden Referenzen von Professionalität deutlich voneinander unterscheidet. Im gängigen Alltagsverständnis von Professionalität findet dieser feine Unterschied dagegen üblicherweise keine Beachtung. Vielmehr wird unterstellt, dass zwischen der Kompetenz des Pädagogen und der Qualität der durch ihn erbrachten Leistung ein unmittelbarer Zusammenhang besteht. Bei näherem, wissenschaftlichen Hinsehen erweist sich diese Unterstellung als brüchig. So gilt es unter anderem zu berücksichtigen, dass sich situationsübergreifende Kompetenzen keineswegs bruchlos und zwingend in situativen Performanzen abbilden. Auch hängt die Qualität der gegenüber den Adressat_innen erbrachten Leistungen keineswegs ausschließlich von der Qualität des pädagogischen Handelns, sondern auch von weiteren situativen Bedingungen ab, etwa davon, was die Adressat_innen selbst zum Geschehen beitragen, oder von institutionellen Zusammenhängen, auf die die pädagogisch Handelnden unter Umständen nicht unmittelbar Einfluss nehmen können. Indem Nittel in der vorliegenden Definition den Kern von Professionalität in Merkmalen des unmittelbaren **Vollzugs** des Handelns bestimmt, betont er die Ereignishaftigkeit und damit die Fragilität des Phänomens Professionalität, und stellt sich damit gegen Vorstellungen, in denen Professionalität als ein stabiler, durch entsprechende Maßnahmen dauerhaft sicherzustellender Zustand betrachtet wird. Indem er betont, dass Professionalität auf berufliche Kompetenz und auf beruflich verantwortete Leistungserbringung verweist, macht er zugleich deutlich, dass sich das immer nur momenthafte Gelingen von Professionalität dennoch gegenüber der Erwartung einer verlässlichen Leistung von Erwachsenenbildung zu verantworten hat.

Wer versucht, Zusammenhänge zwischen „Professionalität“ und „Profession“ herzustellen, könnte durchaus Gründe dafür finden, Professionalität als diejenige besondere Struktur beruflichen Handelns zu verstehen, die sich im Handlungsfeld von Berufen nach dem Typ der Profession auffinden lassen. So spielt sowohl bei „Profession“ als auch bei „Professionalität“ der unmittelbare Personenbezug des Handelns eine elementare Rolle. Die besondere Komplexität des Handelns erfordert eine akademische Ausbildung als Grundlage der Entfaltung von Professionalität. Aus der notwendigen Situativität von Professionalität erwächst die Notwendigkeit einer strukturellen Autonomie des beruflichen Handelns. Eine solche Verknüpfung von Professionalität und Profession ist insofern zwar möglich und auch nicht völlig unüblich. Sie ist aber keineswegs zwingend. In der Erwachsenenbildung – die ja für sich den Status einer Profession gar nicht beanspruchen kann – wird eher betont, dass sich der Anspruch einer Professionalität beruflichen Handelns auch ohne Bezug auf das Vorhandensein einer Profession formulieren – und womöglich auch einhalten – lässt. In diesem Sinne betont auch Nittel:

Unterschied:
Profession vs.
Professionalität

„Das Vorhandensein von Professionalität soll weder vom kollektiven Prozess der Professionalisierung noch von der Existenz einer fest in der Gesellschaft verankerten Profession abhängig gemacht werden.“

NITTEL 2000, S. 70

Eine solche Betonung der Unterschiede zwischen den drei vorgestellten Dimensionen erlaubt es, die verschiedenen Aspekte dieser Diskussion zunächst jeweils für sich und dadurch klarer in den Blick zu bekommen: es geht einerseits um den durchgesetzten gesellschaftlichen Status eines Berufs (Profession), andererseits um Bemühungen zur Veränderung der Wissensbasis und ggf. auch statusrelevanter Merkmale (Professionalisierung) und schließlich um die besonderen Ansprüche an die Qualität der in diesem Beruf realisierten Tätigkeiten (Professionalität). Auch wenn diese Dimensionen ohne Zweifel wechselseitig aufeinander verweisen, so zeigt sich doch auch, dass kein unmittelbarer und auch kein notwendiger Zusammenhang zwischen ihnen besteht. Dies wird auch deutlich, wenn man sich den historischen Verlauf der Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung betrachtet, wie es im folgenden Teilkapitel geschieht.

1.2 Historische Verschiebung der Leitkonzepte

Um die gegenwärtige Situation der Beruflichkeit in der Erwachsenenbildung und den Stand der Diskussion um eine Professionalisierung des Feldes zu verstehen, ist es hilfreich, sich die Entwicklung seit ihren Anfängen zu vergegenwärtigen. So lassen sich zwei grundlegende Verschiebungen beobachten: während sich die Debatte zunächst (in den 1960er und 1970er Jahren) am Konzept der Profession orientierte, wurde später (seit Ende der 1980er Jahre) das Konzept der Professionalität ins Zentrum gestellt. Wurden zunächst ausschließlich Fragen der Verberuflichung der planerisch-organisierenden Tätigkeiten diskutiert (bis in die 1990er Jahre hinein), werden nun (seit Anfang der 2000er Jahre) vermehrt auch Fragen der Professionalität in der Durchführung von Bildungsveranstaltungen behandelt. Im nun folgenden Teilkapitel betrachten wir zunächst

die Verschiebung von „Profession“ zu „Professionalität“. Die Kapitel 2 und 3 befassen sich dann mit den beiden genannten Ausprägungen erwachsenenpädagogischen Handelns.

Anfängliche Orientierung am Konzept der Profession

Wie eingangs bereits erwähnt lag der Ausgangspunkt der Verberuflichungsbemühungen in der Erwachsenenbildung im Projekt eines systematischen Ausbaus dieses Feldes zu einem staatlich verantworteten Teil des öffentlichen Bildungswesens. Von Anfang an wurde diese Verberuflichung als ein Prozess der Professionalisierung begriffen. Nahezu fraglos wurde damit vorausgesetzt, dass der Beruf des Erwachsenenbildners nach dem Muster einer Profession zu formen sei. Im Sinne einer nachholenden Professionalisierung sollte der Beruf des Erwachsenenbildners analog zu den klassischen Professionen etabliert und ausgestaltet werden. Was diese Orientierung am Muster der Profession in der Verberuflichungsfrage bedeutete, lässt sich exemplarisch an einem Beitrag zu dieser Debatte zeigen, den Wolfgang Schulenberg im Jahr 1972 verfasst hat. Schulenberg war einer der wenigen Professoren, deren Aufgabenfeld bereits damals unmittelbar in der wissenschaftlichen Reflexion von Erwachsenenbildung lag. Er war auch an prominenter Stelle in der politischen Debatte um eine Systematisierung und Umgestaltung der Erwachsenenbildung beteiligt:

„Die Komplexität der modernen Erwachsenenbildung ist längst nicht mehr durch engagierte Impulsivität und durch Meisterschaft im Improvisieren des stets Irregulären zu bewältigen, so unentbehrlich dieser Arbeitsstil heute auch immer noch ist. Aber seine Tage sind gezählt, und das Feld wird von der regulären Administration übernommen werden, wenn es nicht gelingt, eine Profession der Erwachsenenbildung zu konstituieren, die bei aller wissenschaftlich fundierten Arbeitsteilung ein zur Profession gehörendes, artikuliertes Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung verbindet und stärkt.“

SCHULENBERG 1972, S. 21

Um die Notwendigkeit einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu begründen, stellt Schulenberg zwei Modi der Gestaltung einander gegenüber. Auf der einen Seite stehen Impulsivität und Improvisation, durch die in seiner Wahrnehmung das bisherige Selbstverständnis von Erwachsenenbildner_innen geprägt war. Auf der anderen Seite steht das Reguläre der Planung, das im Zuge der Erweiterung von Angeboten der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Wenn Planung lediglich als ein Abarbeiten regulärer Standards verstanden würde, ließe ich diese als ein reiner Verwaltungsvorgang organisieren. Soll dagegen eine verantwortliche Gestaltung dieser Planung stattfinden, gilt es – nach dem Verständnis dieser Zeit – eine Profession zu errichten, die diese Aufgabe übernimmt. Diese Profession wird verstanden als eine Verantwortungsgemeinschaft, die durch ein gemeinsames Bewusstsein der von ihr übernommenen Aufgabe bestimmt ist. Der angestrebte Weg einer so verstandenen Professionalisierung der Erwachsenenbildung zielt damit zugleich auf die Herstellung von Verlässlichkeit im Sinn des „Regulären“ und auf die Herstellung einer – nicht nur verwal-

tenden – Gestaltungsautonomie, die von der Profession als Kollektiv wahrgenommen wird.

Der von Schulenberg und vielen anderen Akteuren verfolgte Plan der Errichtung einer solchen Profession aus dem Stand kann aus einer historischen Distanz heraus betrachtet durchaus als verwegen erscheinen. Beruflichkeit war im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung bis dahin nicht nur ausgesprochen schwach ausgeprägt, traditionell herrschte darüber hinaus die Ansicht vor, dass Erwachsenenbildung ein Tätigkeitsfeld sein sollte, in dem Beruf gar keine dominierende Rolle spielen *sollte*. Eigene Ausbildungswege für in der Erwachsenenbildung Tätige waren nicht vorhanden. Wissenschaftlich kam der Befassung mit Erwachsenenbildung eine Randbedeutung zu. Die Differenz zu professionalisierten Handlungsfeldern wie der Medizin und der Juristerei oder auch dem Schulwesen könnte damit größer kaum sein. Nicht nur bei der Bestimmung der Ziele der Verberuflichung, sondern auch bei der Konkretisierung des Weges, über den diese erreicht werden können, wird dennoch das Konzept der Profession bemüht. Die beiden zentralen Merkmale der wissenschaftlichen Ausbildung und der Übernahme der Verantwortung für eine öffentlich bedeutsame Aufgabe werden dabei in einem Atemzug genannt. Praktisch wirksam werden diese professionsorientierten Vorstellungen in der Etablierung eines Diplom-Studiengangs für Pädagogik, auf den auch Schulenberg in seinem Aufsatz ausdrücklich verweist. Im unmittelbarem Zusammenhang damit steht auch die Etablierung einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin „Erwachsenenbildung“. Akademiker, die bis dahin in diesem Feld arbeiteten hatten entweder ein Lehramtsstudium oder auch ein Studium in einem anderen Fach, etwa der Literatur- oder Sprachwissenschaft absolviert. Nun wurde es möglich, im Rahmen einer universitären Ausbildung Personen gezielt auf die Aufgaben im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorzubereiten.

Die Folgen dieser Bemühungen sind widersprüchlich. Einerseits waren die Anstrengungen hinsichtlich einer Verberuflichung des erwachsenenbildnerischen Handelns, einer Akademisierung der Ausbildung und der Etablierung einer eigenen Begleitwissenschaft durchaus erfolgreich:

Folgen des
Versuchs der
Etablierung
einer
Profession

Allein im Volkshochschulbereich verzehnfachte sich zwischen 1970 und 1980 die Zahl der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter [...]. Viele Hochschulen haben in diesem Jahrzehnt ein erziehungswissenschaftliches Diplomstudium mit dem Schwerpunkt „Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung“ eingerichtet und ihre ersten Absolventen bereits in den Arbeitsmarkt entlassen.

PETERS 2004, S. 22

Andererseits kann auch heute noch – nach mittlerweile über fünfzig Jahren – von einer Profession der Erwachsenenbildung sicher nicht gesprochen werden. Einige klassische Merkmale der Profession treffen zwar mittlerweile auf das Berufsfeld der Erwachsenenbildung zu, andere Merkmale haben sich dagegen nicht entwickelt:

„Der relativ hoch entwickelte Stand der Akademisierung (Zahl der Professoren, wissenschaftliche Aktivitäten) passt ebenso wenig zum Stand der Verwissenschaftlichung (Empfänglichkeit der Praxis im Hinblick auf wissenschaftliches Wissen) wie der fortgeschrittene Stand der Institutionalisierung nicht mit dem aktuellen Stand der Verberuflichung korrespondiert.“

NITTEL 2011, S. 47

Die anfängliche Orientierung am Modell der Profession war also durchaus wirksam und folgenreich. Was sich dabei entwickelt hat, entspricht aber offensichtlich nicht dem ursprünglich zur Orientierung herangezogenen Modell.

Wechsel hin zur Orientierung am Konzept der Professionalität

Ende der 1980er Jahre, also ungefähr 20 Jahre nach den Anfängen der Professionalisierungsdebatte wird diese unübersehbare Diskrepanz zum Anlass einer erneuten Thematisierungswelle, bei der nun aber an die Stelle von „Profession“ „Professionalität“ als orientierendes Konzept rückt (Gieseke u.a. 1988; Harney/Jütting/Koring 1988; Tietgens 1988a, 1988b). Exemplarisch lässt sich diese Verschiebung an einem von Hans Tietgens verfasste Aufsatz mit dem Titel „Professionalität in der Erwachsenenbildung“ aufzeigen. Tietgens war als Leiter der sogenannten „pädagogischen Arbeitsstelle“ des Deutschen Volkshochschulverbands an der Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Analyse und praktischer Realisierung von Erwachsenenbildung verortet. Seine Forderung nach einer Umorientierung beginnt mit einer expliziten Kritik an den bis dahin (auch von ihm) verfolgten Professionalisierungsmodellen:

„In der Übernahme des Professionalisierungskonzepts deutete sich eine Möglichkeit an, das Ungeklärte des eigenen Zustands, aber auch die Kompetenzunsicherheit konzeptionell zu überwinden, zu ansehnlichen Standards zu gelangen. In der Realität fehlten dafür aber fast alle Voraussetzungen. Immerhin war das, was für Ärzte und Juristen beschrieben wurde, das Ergebnis eines über Generationen währenden Prozesses unter günstigen Bedingungen. Erst das hatte auch eine relativ klare Definition von Professionalisierung mit einem Katalog von Kriterien erlaubt. Soweit sie berufsständischer Art sind, passen sie auf die Erwachsenenbildung nicht, und sie werden es auch in Zukunft nicht können.“

TIETGENS 1988B, S. 36

Tietgens kritisiert die Verwendung eines am Modell der „Profession“ orientierten Professionalisierungskonzepts als unzureichenden Versuch, eigene theoretische Schwächen in der Bestimmung von Erwachsenenbildung zu überspielen. Die Entlehnung des Modells Profession aus der Soziologie schaffte Plausibilitäten, die anders (noch) nicht hergestellt werden konnten. Eine weitere Verfolgung dieser Professionalisierungsstrategie lehnt er ab, da wesentliche Kriterien der Profession zum Beruf des Erwachsenenbildners schlicht nicht passen. An die Stelle des bildungspolitischen Versuchs, so zu werden, wie andere Professionen, stellt Tietgens die wissenschaftliche Aufgabe, zu klären, worin

eigentliche die spezifischen Aufgaben erwachsenepädagogischen Handelns liegen. An dieser Stelle bringt er den Begriff der Professionalität ins Spiel:

„Denn was tatsächlich in der Erwachsenenbildung und zwar aller Sparten gebraucht wird, ist Professionalität als situative Kompetenz. Lässt man nämlich die berufsständische Umgebung des Professionalisierungsbegriffs bei Seite, stößt man auf einen harten Kern der Anforderungen an das Berufshandeln, und eben diese Treffen auf die Erwachsenenbildung als Beruf zu.“

TIETGENS 1988B, S. 37 (HERVORHEBUNG IM ORIGINAL, J.D.)

Nicht länger „berufsständische“ Fragen, sondern die spezifischen Anforderungen des Handelns sollen zum Gegenstand der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit werden. Mit „Professionalität“ soll damit nun die Frage nach dem Wesentlichen und Eigentlichen der beruflichen Aufgabe verfolgt werden.

Im Mittelpunkt dieses Modells von Professionalität stehen die Handlungsanforderungen in den je konkreten Situationen des Berufs. Im Wesentlichen gehe es in ihnen darum: *„spezifische Verbindungen zwischen Allgemeinem und Besonderem herzustellen“* (Tietgens 1988b, 39 Hervorhebungen im Original). Aus dieser formalen Bestimmung von Professionalität als fallspezifische Anwendung verallgemeinerbaren Wissens lässt sich weiterhin die Notwendigkeit einer (den klassischen Professionen analogen) akademischen Ausbildung von Erwachsenenbildner_innen ableiten, da die hierfür notwendigen Fähigkeiten nur im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung erworben werden können. Zugleich dient diese Bestimmung als ein formales Schema, um die Frage nach der Besonderheit der Aufgaben von Erwachsenenbildner_innen zu verfolgen. Folgt man der Annahme, das berufliche Handeln in der Erwachsenenbildung habe eine solche Struktur (der Vermittlung zwischen Allgemeinem und Besonderem), gilt es im Weiteren „nur“ noch zu klären, wie sich dieses Strukturprinzip im Bereich der Erwachsenenbildung im Einzelnen ausprägt. Während zu Momenten der Professionalität des Lehrens und Beratens bereits aus der Schul- und Sozialpädagogik Modelle entwickelt waren (vgl. den zweiten Teil dieses Kurses von Fritz Schütze und Kurseinheit 2), war das für die Erwachsenenbildung entscheidende planerische Handeln noch nicht in derselben Weise professionalitätstheoretisch erschlossen. Hierauf konzentrierten sich daher auch zunächst die an diese professionalitätstheoretische Wende anschließenden Arbeiten. Die unterschiedlichen theoretischen Figuren, in denen die Professionalität planerischen Handelns begründet wird, werden im nun folgenden Kapitel erläutert.