

Ihr Zeichen:

Mein Zeichen:

Auskunft erteilt: Prof. Dr. Dieter Nittel
Universitätsstraße 33, Gebäude 1
58097 Hagen
Dieter.Nittel@fernuni-hagen.de

Datum 9.4.2021

Stellungnahme zum „Positionspapier des Bündnisses DaF/DaZ-Lehrkräfte zur verbindlichen Faktorisation des Unterrichts im Gesamtprogramm Sprache“

Vorbemerkung

Ich bin vom Sprecherteam DaF/DaZ gebeten worden, eine kurze wissenschaftliche Stellungnahme zu dem oben genannten Positionspapier abzugeben. Kontakt zu der Gruppe habe ich im Rahmen von Interviews mit Praxisvertretern*innen der Erwachsenenbildung im Rahmen meines Youtube-Kanals („Dialog Erwachsenenbildung“) erhalten. Ich stehe weder in einem Arbeitskontrakt noch in anderen Beziehungen zu der Gruppe. Vor diesem Hintergrund agiere ich in weitgehender Unabhängigkeit.

Meine erziehungswissenschaftliche Perspektive ist von der komparativen pädagogischen Berufs- und Organisationsforschung geprägt, die ich gemeinsam mit dem Kollegen Prof. Dr. Tippelt (LMU) und der Kollegin Prof. Dr. Julia Schütz (Fernuni Hagen) entwickelt habe und die durch den systematischen Vergleich der Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens gekennzeichnet ist.

Sachlage – Expertise

Die hier in den Blick genommenen pädagogischen Fachkräfte leisten aus meiner Sicht – auch wenn beträchtliche Unterschiede zwischen den individualisierten Fachkräften in Rechnung zu stellen sind – auf das Ganze gesehen eine hochwertige personenbezogene Arbeit, die nur unter

Maßgabe von Professionalität angemessen erschlossen und beschrieben werden kann. Professionalität setzt eine spezifische Verbindung von Wissen und Können voraus. Sie stellt ein ausgesprochen flüchtiges Phänomen dar, ein Zustand von Beruflichkeit, der immer nur vorläufig zu erringen und dem Modus der Bewährung unterworfen ist. Professionalität beschreibt darüber hinaus einen Zustand, der den Praktiker*innen viel Reflexivität und wissenschaftsgestützte Begründungsfähigkeit abverlangt. Widersprüchliche oder paradoxe Erwartungsstrukturen, die mit der eigenen Berufsrolle verbunden sind, gilt es ebenso auszubalancieren wie uneindeutige oder diskrepante Anforderungen der Organisation (Nittel 2000, S. 71 ff). Das erfordert von den vor Ort tätigen Erwachsenenbildner*innen eine hoch entwickelte Fähigkeit, Entscheidungen zu begründen und sich dabei vom Standpunkt eines*einer externen Beobachter*in selbst immer wieder kritisch zu hinterfragen und bei alledem eine gesteigerte Perspektivenübernahme mit Blick auf die Teilnehmer*innen zu leisten.

Ähnlich wie Grund-, Haupt-, Gesamt- und Gymnasialschullehrer*innen sind die Lehrkräfte im DaF/DaZ-Bereich der eben angedeuteten professionellen Handlungslogik unterworfen. Und das bedeutet: Sie nutzen pädagogische Technologien (setzen Programme um, nutzen unterschiedliche Arbeits- und Veranstaltungsformen, Methoden und Medien) und greifen auf pädagogische Kernaktivitäten (Beraten, Organisieren, Unterrichten, Sanktionieren und Begleiten) situationsbezogen zurück (Nittel, Meyer, Kipper 2020) – kurz: sie leisten gerade keine standardisierten Dienstleistungen, sondern sie gehen in ihrer Kasuistik einzelfallbezogen vor, wobei sich ihre „Fälle“ sowohl aus einzelnen Personen als auch aus Gruppen (Kurse) zusammensetzen. Ich sehe keine wirklich nennenswerten Unterschiede zwischen der Tätigkeit eines*einer Lehrer*in und der einer Fachkraft in diesem Bereich. Formale Unterschiede (Referendariat) werden teilweise durch die Aneignung extrafunktionaler Qualifikationen (Fortbildungen, Auslandsaufenthalte, Zusatzstudiengänge, autodidaktische Praxis) oder durch andere Attribute im Prozess der individuellen Professionalisierung substituiert.

Da die meisten DaZ/DaF-Fachkräfte ein einschlägiges Studium – mehr aber noch: viel berufliche Erfahrung mitbringen, attestiere ich dieser pädagogischer Berufskultur zunächst einmal ein vergleichsweise hohes durchschnittliches Niveau, was ihre Professionalität angeht. Die hier vollzogene, hypothesengeleitete Zuschreibung einer hohen beruflichen Könnerschaft wird im Übrigen von vielen Organisations- und Verbandsvertretern geteilt.

Da die Fachkräfte in der Regel nicht nur in einer pädagogischen Fachkultur verankert sind und die Anforderungsstruktur der faktischen Tätigkeit sowohl sprachliche Kompetenzen, interkulturelle Handlungskapazitäten, genderbezogene Kenntnisse, allgemeindidaktisches

Hintergrundwissen auf dem Feld der Erwachsenenbildung und Kompetenzen in der beruflichen Bildung umfasst, würde ich bei der hier in den Blick genommenen Gruppe von durch und durch hybriden Qualifikationsprofilen sprechen. Diese wiederum setzen Multiprofessionalität voraus: Die Fachkräfte müssen häufig gleichzeitig mehrere Dinge tun; sie benötigen die Kunst der Improvisation und gleichzeitig die Bereitschaft, Organisationsvorgaben strikt einzuhalten; sie müssen verschiedene Prozessabläufe im Blick haben, ein und denselben Sachverhalt aus mehreren Perspektiven betrachten und jene Tugend kultivieren, die Hans Tietgens (der große Nestor der Erwachsenenbildung in Deutschland) als Fähigkeit zur „*inersprachlichen Mehrsprachigkeit*“ bezeichnet hat.

In der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Bildung und der Erziehung gibt es viel Dissens und Streit. Auf die Kundgabe einer wissenschaftlichen Lehrmeinung folgen zehn Weitere, die genau das Gegenteil behaupten. In einem Punkt, und hier rekurren viele Expert*innen immer wieder auf die international anerkannte Hattie-Studie, sind sich jedoch *alle* einig: Die Güte und die Nachhaltigkeit von pädagogischer Lehr- und Vermittlungsarbeit hängen primär von den Lehrkräften ab. Vieles, manche sagen sogar ‚alles‘ hänge davon ab, wie die Inhaber*innen der pädagogischen Leistungsrollen motiviert sind, ob sie eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Adressat*innen eingehen können, wie gut oder schlecht sie ausgebildet wurden und welche Gestaltungschancen sie in den Organisationen eingeräumt bekommen. Jeder noch beiläufige Versuch, die Klient*innen- und Teilnehmer*innenorientierung in pädagogischen Handlungsfeldern zu steigern, den Adressat*innen etwas „Gutes“ zu tun, scheitert, wenn nicht auch die Seite der pädagogischen Fachkräfte gestärkt wird. Die materiellen Entschädigungschancen haben dabei eine doppelte Funktion: Sie bieten den Akteur*innen einerseits die materielle Bedingung für die Möglichkeit, ihren Lebensunterhalt zu bestreiten – sie sind andererseits aber auch die einschlägigste ‚Währung‘, um soziale Anerkennung und Wertschätzung zu kommunizieren. Die soziale Lage der hier in den Blick genommenen pädagogischen Fachkräfte ist genau genommen durch eine hochgradige Statusinkonsistenz geprägt: Die Akteur*innen haben formal in der angestammten Organisation – was ihre Bezahlung und ihr Machtpotential angeht – einen niedrigen Status, besitzen aber von ihrer fachlichen-akademischen Ausbildung und ihren Berufserfahrungen her häufig ein Qualifikationsportfolio, das ihnen in anderen Tätigkeitsfeldern die Chance verschaffen würde, einen Status mit deutlich besseren Entschädigungsoptionen zu erhalten. Gebunden und ‚gehalten‘ werden sie in ihren Beschäftigungsverhältnissen nicht durch die hier vorherrschenden attraktiven Arbeitsbedingungen, sondern durch ihr z.T. moralisch gefärbtes

Commitment gegenüber ihren Teilnehmer*innen und durch ihre hoch entwickelten Klientelorientierung.

Empfehlungen und Positionen

Die Forderung der Gruppe nach Faktorisierung kann, ja muss, aus meiner Sicht weitgehend unterstützt werden. Diese Forderung zielt auf alle Fachkräfte im DaZ und DaF-Bereich und nicht nur auf die in der beruflichen Bildung tätigen Personen. An einer Stelle muss sich der Autor dieser Stellungnahme vom Papier abgrenzen: Den Anspruch, „individueller“ auf die Teilnehmer*innen einzugehen, halte ich als Argument für falsch. Es gibt aus meiner Sicht sachlogisch keine Steigerung eines „individuellen Eingehens“. Entweder man tut es – oder man tut es nicht!

Den staatlichen Akteur*innen empfehle ich, ihrer öffentlichen Verantwortung gerecht zu werden: Wer Geld an die Träger gibt, hat auch das Recht, über die Arbeitsbedingungen jenes Personenkreises mitzuentcheiden, für die ein Teil des Geldes dann schließlich entrichtet wird.

Konkret empfehle ich die Höchstgrenze der Stunden auf 22 zu limitieren. Mehr Stunden halte ich nicht für vertretbar. Da die Praktiker*innen häufig selbst die Unterrichtsmaterialien erstellen und mit einer extremen Heterogenität in den Kursen umgehen müssen, ist der Vor- und Nachbereitungsaufwand nicht zu unterschätzen.

Qualität ist eine Frage des Geldes: Wer von den pädagogischen Fachkräften Unterrichtsqualität und Professionalität verlangt, sollte den Fachkräften genauso viel Geld wie jenen geben, die in anderen Zusammenhängen – z.B. in den Schulen – eine strukturell ähnliche Arbeit verrichten.

Aus der Sicht der komparativen pädagogischen Berufs- und Organisationsforschung zeichnet sich eine Disparität und eine hochgradige Ungleichzeitigkeit in der Professionalisierung der Berufe im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ab. Während die Professionalisierung in den diversen Schulformen und an den Universitäten weitgehend abgeschlossen ist, hinken andere Bereiche – und dazu gehört eben auch die Weiterbildung/Erwachsenenbildung – notorisch hinterher. Kann die Professionalisierung der disponierend/planerischen Berufsrollen in der Erwachsenenbildung auf eine gewisse Konsolidierung (die allerdings selbst wieder stark gefährdet ist) zurückblicken, so wird der mikrodidaktische Bereich, also die Kurleiter- und Dozententätigkeiten, gleichsam stiefmütterlich behandelt. Dabei gehen nach meiner Schätzung ein Drittel des Lehrpersonals in der Erwachsenenbildung einer freiberuflichen Tätigkeit nach, was, statistisch betrachtet, eine hochsignifikante Gruppe ausmacht. Die hier nur angerissenen Strukturkonflikte spitzen sich bei

den DaF/DaZ-Fachkräften dem Augenschein nach extrem zu. Denn auf diesem Praxistableau liegen die Ungerechtigkeiten, Verwerfungen und Widersprüche gleichsam ungeschminkt auf dem Tisch: Die hier tätigen Fachkräfte bedienen und verwalten einen gesellschaftlichen Zentralwertbezug (Bildung für die schwächsten Mitglieder unserer Gesellschaft, Sicherung und Ermöglichung von Integration in den zentralen gesellschaftlichen Funktionssysteme) → dafür werden sie schlecht bezahlt → gleichzeitig wird ihnen die ihnen zustehende Anerkennung verwehrt. Das scheint aus meiner Sicht mit den Prinzipien unseres demokratisch verfassten Gemeinwesens nicht ganz zu vereinbaren sein. Der Umstand, dass das aus fachlicher Sicht notorisch überholte System der Arbeitsteilung zwischen den mikrodidaktisch tätigen Lehrkräften und den hauptberuflichen Bildungsmanager*innen/Planer*innen in den Stabsstellen nicht schon längst implodiert ist, sollte manchen Bildungs- und Berufsforscher*innen zu denken geben. Vielleicht ist die vordergründige Stabilität deshalb noch nicht ins Wanken geraten, weil die vielen 10.000 freiberuflichen Kursleiter*innen bislang nicht zu einer wirkungsvollen beruflichen Selbstorganisation in der Lage waren und die vielen hervorragend ausgebildeten Fachkräfte die Machtpotentiale, die sie faktisch besitzen, in der Vergangenheit schlicht noch nicht erkannt haben.



Univ. Prof. Dr. habil. Dieter Nittel

Literaturverzeichnis

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000: Bertelsmann.

Nittel, Dieter/Tippelt (2019): Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Vergleichende Analysen institutioneller und beruflicher Selbstbeschreibungen von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nittel, Dieter, Meyer, Niko, Kipper, Jenny: Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. In: Z.f.Päd. 2020, Jahrgang 66, Heft 3, S. 382 – 401.