

Probleme und Perspektiven einer Berufsethik für die Erwachsenenbildung

DIE LEERSTELLE SCHLIESSEN

Nils Bernhardsson-Laros

Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen handeln täglich in Verantwortung gegenüber Teilnehmenden, Anbietern und der Gesellschaft. Aber können sie sich auf Basis allgemein verbindlicher Prinzipien oder Standards über die Legitimität ihres Handelns vergewissern? Hierzu wäre eine anerkannte erwachsenenpädagogische Berufsethik hilfreich. Doch die fehlt bislang, wie der Autor ausführt. Wie aber ließe sich das Thema Berufsethik in der Erwachsenenbildung platzieren? Der Autor sieht in der Professionalisierungsdebatte einen geeigneten Ansatzpunkt.

Bisher wurde selten berücksichtigt, dass es sich bei der Erwachsenenbildung um eine moralische Praxis handelt (vgl. Fuhr, 2011, S. 508ff.). Dies mag u.a. daran liegen, dass das Skandalisierungspotenzial der Erwachsenenbildung im Vergleich zu anderen Professionen und Berufen eher gering ausfällt. »Moralisierungsepidemien« (Bergmann & Luckmann, 1999, S. 31), wie sie z.B. der Berufsstand der Ärztinnen und Ärzte aufgrund von in menschlichen Körpern zurückgelassenem Operationsbesteck erlebt hat, sind aus der Erwachsenenbildung nicht bekannt. Dennoch kann auch das Handeln von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern weitreichende Konsequenzen für andere Menschen haben. Vergleichbar mit anderen Professionen, nehmen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner Positionen ein, die ihnen über andere Macht verleihen.

»Pädagogisches Handeln
moralisch legitimieren«

Sie können andere Menschen »ermutigen, ihnen helfen, Wissen zu erwerben,

sie bei der Bewältigung von Problemen unterstützen, ihnen Handlungsperspektiven und Bedeutungshorizonte eröffnen, aber sie auch einschüchtern, entmutigen, aus Bildungsmaßnahmen herausdrängen oder formell ausschließen, (...) sie entscheiden über Lernziele, überprüfen Lerninhalte, stellen Zeugnisse aus, vertreten Organisationsentwicklungs- und Umstrukturierungsprozesse vor Mitarbeitern, (...) beraten bei Assessments und führen Potenzialanalysen durch, die über die berufliche Zukunft der Teilnehmer entscheiden« (Fuhr, 2011, S. 512f.).

Vor diesem Hintergrund wird erwartet, dass Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ihr Handeln nicht nur fachlich, sondern auch moralisch legitimieren können. Sie stehen in Legitimationsverpflichtungen gegenüber den Lernenden, dem Weiterbildungsanbieter, der Profession, der Gesellschaft und nicht zuletzt gegenüber sich selbst. Geraten diese Verpflichtungen in Konflikt zueinander, entstehen moralische Dilemmata und der Erwachsenenbildner ist gefordert, zwischen unterschiedlichen ethischen Erwartungen abzuwägen (vgl. Brockett & Hiemstra, 2005, S. 5). Man könnte meinen, dass kon-

fligierende Legitimierungspflichten Gegenstand einer erwachsenenbildnerischen Berufsethik sind, in der verlässliche Standards für moralisch gutes und richtiges Handeln ausformuliert sind, an denen sich Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Umgang mit ethischen Fragen orientieren können. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Erwachsenenbildung hat bisher weder eine Berufsethik ausgebildet, die in einem bekannten, allgemein akzeptierten und institutionalisierten Berufskodex ausgedrückt wäre, noch hat sie einen bereichsethischen Forschungszusammenhang entwickelt, der sich um ethische Theoriebildungen bemüht (vgl. Bernhardsson & Fuhr, 2014, S. 41).

»Entwicklung kodifizierter
Berufsethiken«

Auch wenn es in der Erwachsenenbildung nicht um Leben und Tod wie in der Medizin geht, so scheint es unumgänglich zu sein, die Frage nach einer Berufsethik für die Erwachsenenbildung zu stellen. Nimmt man sich des Problems an, müsste zum einen danach gefragt werden, was die Aufgabe einer erwachsenenpädagogischen Berufsethik wäre, und zum anderen wäre zu klären, wie die Entwicklung einer solchen Ethik – oder auch mehrerer Ethiken, z.B. entsprechend der Unterscheidung von lehrendem, planendem, disponierendem und leitendem Personal – verwirklicht werden kann. Ein wesentlicher Schritt zur Beantwortung dieser Fragen, so mein Argument, würde darin bestehen, dass sich die derzeitige Professionalisierungsdebatte dem Thema Berufsethik öffnet. Der Professionalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung könnte davon erheblich profitieren, da eine intensive Reflexion einer berufsspezifischen Ethik im Rahmen der Erwachsenenbildung das Potenzial birgt, den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu einer angemessenen gesellschaft-

lichen Anerkennung zu verhelfen (vgl. Schrader, 2014, S. 25). Bevor ich mich mit dem Verhältnis von Berufsethik und Professionalisierungsdebatte befasse, gehe ich zunächst auf Berufsethiken im Allgemeinen sowie deren Aufbau ein.

In der Ethik werden Berufsethiken den Bereichsethiken zugeordnet. Bereichsethiken sind z.B. die Wirtschaftsethik oder die Bioethik. Bereichsethiken orientieren sich zwar an der allgemeinen Ethik, die sich mit grundlegenden ethischen Fragen wie etwa der Frage nach dem allgemein Guten und Richtigen befasst, gehen jedoch über eine schlichte Anwendung allgemeiner ethischer Prinzipien auf konkrete Fälle hinaus (vgl. Ostheimer, Zichy & Grimm, 2012). Zum einen unterscheiden sich ihre Begrifflichkeiten von denen der allgemeinen Ethik, da sie von den entsprechenden Bezugswissenschaften und dem jeweiligen Handlungsfeld wesentlich mitbestimmt werden. Zum anderen entwickeln Bereichsethiken in ihren konkreten Feldern die allgemeine Ethik weiter, indem sie z.B. die ärztliche Praxis und Alltagsmoral rekonstruieren und daraus eigene Prinzipien ableiten, die aus der allgemeinen Ethik nicht deduzierbar wären (vgl. Wiesing, 2014, S. 29f.).

Im Idealfall sind Berufsethiken Gegenstand berufsethischer Diskurse, die von Berufsverbänden ausgehen und von den entsprechenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen durch bereichsethische Theoriebildung begleitet werden (vgl. Bernhardsson & Fuhr, 2014, S. 41ff.). Die Berufsverbände entwickeln unter Einbezug ihrer Mitglieder und wissenschaftlicher Grundlagen kodifizierte Berufsethiken und sorgen mit einer entsprechenden Infrastruktur an Tagungen, Zeitschriften und Lehrbüchern für die Durchsetzung und Weiterentwicklung der in den Berufsethiken ausformulierten ethischen Standards. Für die konkrete Durchsetzung setzen die Verbände Zertifikate, Qualitätssiegel und Akkreditierungen ein, die sie Individuen und Organisationen zusprechen, nachdem diese eine entsprechende

Aus- oder Weiterbildung oder eine Organisationsentwicklung durchlaufen haben. Aus Sicht der Verbände betrachtet erfüllen kodifizierte Berufsethiken zwei Funktionen. Zum einen zielen sie darauf ab, die sozialstrukturelle Lage der Berufsinhaber/innen zu verbessern und die Standesinteressen des Berufs gegenüber anderen Berufen und der Öffentlichkeit zu vertreten. Zum anderen dienen sie der berufsethischen Weiterentwicklung des Verbandes und seiner Mitglieder. Berufsethische Kodizes bestehen zumeist aus zwei Teilen (vgl. ebd., S. 45ff.). In einem Teil – entweder zu Beginn des Kodex oder in der Präambel – werden die grundlegenden »Werte« oder »Prinzipien« genannt, denen sich die Profession verpflichtet. Sie definieren die Ideale, an denen sich die Profession ausrichten soll. Dies können z.B. die Kompetenz, Integrität und Verantwortlichkeit im Beruf, die Sorge um die Wohlfahrt anderer Menschen, die Freiheit zu lernen und die Chancengleichheit sein. Im anderen Teil der Kodizes werden die konkreten Standards festgelegt, gegen die nicht verstoßen werden darf. Hier werden Standesregeln formuliert, die z.B. danach gegliedert werden, ob sie auf die Lernenden, den Arbeitgeber, die Profession oder die Gesellschaft bezogen sind. Nun stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich die erwachsenenpädagogische Forschung bisher dem Thema gewidmet hat und ob es in der Erwachsenenbildung bereits Akteure gibt, die Berufsethiken entwickelt haben, welche den genannten Anforderungen entsprechen.

Berufsethische Aktivitäten in Forschungs- und Praxiskontexten

Vor dem Hintergrund der beschriebenen idealtypischen Anforderungen an Berufsethiken soll zunächst festgehalten werden, dass die Erwachsenenbildung bisher keinen bereichsethischen Forschungszusammenhang entwickelt hat, in dem eigene bereichsethische

Theoriebildungen betrieben werden. Seitens der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gab es zwar entsprechende Bemühungen (vgl. Gieseke et al., 1991; Hof, 2010), diese reichten (bisher) jedoch nicht aus, um eine breite Diskussion sowie Forschungen zu einer erwachsenenpädagogischen Berufsethik anzuregen. Nach wie vor fehlen Untersuchungen, die danach fragen, ob und inwiefern sich »Erwachsenenbildner/innen aller beruflichen Gruppen und Institutionen (...) in ihrem beruflichen Handeln an einer Ethik orientieren« (Peters, 2004, S. 51). Stattdessen bleiben die ethischen Theoriebildungen mit der allgemeinen Theoriebildung zur Erwachsenenbildung verwoben (vgl. Fuhr, 2011, S. 508ff.), was bedeutet, dass oftmals davon abgesehen wird, ethische Themen und Fragestellungen als solche zu benennen und zu reflektieren. Lediglich in der internationalen Debatte gibt es vereinzelt Untersuchungen zu ethischen Fragen, die sich im Kontext der Erwachsenenbildung stellen (vgl. Gordon & Sork, 2001; Brockett & Hiemstra, 2004). Die Forschungslücke zu berufsethischen Fragen scheint sich auf Seiten der Praxis widerzuspiegeln. Im Feld der Erwachsenenbildung gehen nennenswerte berufsethische Aktivitäten bisher lediglich von Berufsverbänden aus, die vorwiegend freie Trainerinnen und Trainer in der Wirtschaft organisieren (vgl. Bernhardsson & Fuhr, 2014, S. 55f.). So haben z.B. der Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches (BDVT) und das Forum Werteorientierung e.V. eigene Berufsethiken und Kodizes entwickelt, die offensiv beworben werden und zum Teil mit weiteren wichtigen Bestimmungen und Vorkehrungen, wie einer Weiterbildungspflicht, einem Siegel und einer Beschwerdestelle samt zugehöriger Beschwerdeordnung, einhergehen. Die Untersuchung dieser Berufsethiken zeigt (vgl. ebd.), dass jedoch nicht damit gerechnet werden kann, dass die berufsethischen Aktivitäten dieser Verbände zur Entwicklung einer umfassenden erwachsenenpäd-

agogischen Berufsethik führen, die sowohl für die öffentliche als auch für die private Weiterbildung Gültigkeit beansprucht. Dem stehen im Wesentlichen vier Probleme entgegen:

- Die Verbände setzen ihre Berufsethiken und Kodizes vorwiegend als ideologisches Mittel zur Vertretung der Standesinteressen ein.
- Das Ziel der berufsethischen Weiterentwicklung der Organisation und ihrer Mitglieder ist zumeist nicht zu erkennen, da die Verbände keine kritischen Diskussionen um ihre Berufsethiken etabliert haben, welche die Verbandsmitglieder und sonstige Akteure mit einbeziehen.
- Keiner der untersuchten Berufsverbände erhebt den Anspruch, mit der jeweiligen Berufsethik möglichst alle Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner organisieren zu wollen.
- Die Verbände haben ihre Ethiken ohne Bezug zu wissenschaftlichen Diskursen gebildet. Dies mag sowohl dem eher ideologischen Nutzen der Ethiken als auch dem defizitären Forschungsstand zur erwachsenenpädagogischen Ethik geschuldet sein.

In Anbetracht der eher defizitären Ausgangslage in Forschung und Praxis schlage ich vor, das Anliegen der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Berufsethik im Rahmen der Professionalisierungsdebatte zu verorten.

»Verortung in der Professionalisierungsdebatte«

Nachdem die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in den 1970er und 1980er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion sowie der Qualifizierungsoffensive von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen enorm vorangetrieben wurde, geriet sie in den 1990er Jahren ins Stocken (vgl. Nittel, 2000, S. 86ff.). Faktoren wie die Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes und die Aufwertung der betrieblichen und beruflichen Weiter-

bildung führten zu gravierenden Veränderungen des Berufsfeldes. Trotz eines weiteren quantitativen Wachstums der Weiterbildung insgesamt kam es zu einer qualitativen Verschlechterung der Arbeitsbedingungen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern. Die Hauptberuflichkeit, die im Zentrum der Professionalisierungsbestrebungen stand, wurde zunehmend durch Teilzeitanstellungen und Freiberuflichkeit ersetzt. An diesem Zustand hat sich seither wenig geändert. Bei der Erwachsenenbildung handelt es sich noch immer um einen offenen, gering professionalisierten Tätigkeitsbereich (vgl. Martin & Langemeyer, 2014). Vor diesem Hintergrund hat sich die Professionalisierungsdebatte in den vergangenen Jahren wieder intensiviert. Auf europäischer wie nationaler Ebene werden differenzierte Professionalisierungsstrategien erarbeitet, die stärker als bisher an die spezifischen Gegebenheiten des Feldes angepasst sind. So hat sich z.B. der Ansatz durchgesetzt, zwischen akademischen und außerakademischen Professionalisierungsstrategien zu unterscheiden, um dem Umstand gerecht zu werden, dass es keine einheitlichen Zugangsbedingungen zum Berufsfeld gibt (vgl. Bernhardsson & Lattke, 2012, S. 259ff.). Im akademischen Bereich erfolgt die Professionalisierung zumeist über ein Hochschulstudium im Bachelor- und Mastersystem. Dabei wird zunehmend darauf geachtet, Studiengänge so zu konzipieren, dass sie von den Studierenden sowohl als Erstausbildung/-studium sowie auch als Weiterbildungsstudium genutzt werden können. Auf diese Weise sollen Möglichkeiten geschaffen werden, zu verschiedenen Zeitpunkten der Berufslaufbahn eine wissenschaftlich begründete Interpretations- und Deutungskompetenz aufzubauen (vgl. Egetenmeyer & Schüßler, 2012, S. 12). Eine wesentliche Professionalisierungsstrategie im außerakademischen Bereich besteht darin, Zertifizierungsmodelle und -verfahren zu entwickeln, um vorhandene Kompetenzen zu zertifizieren und um die kontinuierliche

Fortbildung systematisch zu steuern. Vor allem die nationalen Organisationen, die sich im deutschsprachigen Raum verbändeübergreifend für die Entwicklung der Erwachsenenbildung engagieren – in Deutschland das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), in Österreich das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), in der Schweiz der Schweizer Verband für Erwachsenenbildung (SVEB) –, bemühen sich derzeit um die Professionalisierung der Erwachsenenbildung durch die Entwicklung einheitlicher Kompetenz- und Qualifikationsstandards. Während das bifeb – durch die im Jahr 2007 gegründete Weiterbildungs-Akademie Österreich (wba) – und der SVEB bereits landesweit anerkannte Zertifikate an Kursleitende vergeben, werden in Deutschland derzeit erste Grundlagen für ein trägerübergreifend anerkanntes Verfahren zur Anerkennung von Lehr-Kompetenzen erarbeitet (vgl. Bosche, Brandt, Jütten & Strauch, 2015, S. 54ff.).

»Qualität auch als Frage der ethischen Rechtfertigung«

Die Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Berufsethik könnte im Rahmen der beschriebenen außerakademischen und akademischen Professionalisierungsaktivitäten verortet werden. Voraussetzung dafür wäre, dass sich die Professionalisierungsdebatte dem Thema öffnet und die Frage nach der Qualität des erwachsenenpädagogischen Handelns fortan nicht ausschließlich als eine Frage von Kompetenzen und Qualifikationen betrachtet, sondern auch als eine Frage der ethischen Rechtfertigung versteht. Dies könnte sich positiv auf die angestrebte Verberuflichung sowie die gesellschaftliche Anerkennung erwachsenenbildnerischen Handelns auswirken. Im außerakademischen Bereich könnte das Thema Berufsethik im Rahmen der neu entstehenden Organisationsformen zur Zertifizierung des erwachsenenpädagogischen Personals institutionalisiert

werden. Auf diese Weise würde ein Ort zur Thematisierung und Erforschung berufsethischer Fragen geschaffen werden. Um Reflexionen über berufsethische Fragen anzuregen, würden sich Materialien – wie z.B. die von Brockett und Hiemstra (vgl. 2004; 2005) zu »ethical decisions« anbieten. Bis eine tragfähige erwachsenpädagogische Berufsethik vorliegt, könnten diese Materialien als Übergangslösung zur Orientierung in berufsethischen Fragen genutzt werden.

Auf akademischer Seite könnte die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft als wesentlicher Akteur auftreten und versuchen, durch eine entsprechende thematische Ausrichtung von Tagungen und Veröffentlichungen auf die Etablierung eines bereichsethischen Forschungsdiskurses hinzuwirken. Dringlichkeit besteht vor allem darin, empirisch zu erforschen, welche moralischen Probleme sich bei den beteiligten Akteuren (Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, Teilnehmenden, institutionellen Akteuren) stellen und wie sie behandelt werden. Erst wenn zu dieser Frage ein hinreichender Forschungsstand besteht, wäre es ratsam zu entscheiden, ob es notwendig ist, lediglich eine umfassende oder mehrere erwachsenpädagogische Berufsethiken – etwa entlang der Unterscheidung von lehrendem, planendem, disponierendem und leitendem Personal – zu entwickeln und zu kodifizieren. Ist eine solche Ethik einmal entwickelt, wäre im Rahmen der akademischen Professionalisierung darauf zu achten, dass sie ihre inhaltliche Entsprechung in den erwachsenpädagogischen Studiengängen findet.

Literatur

- Bergmann, J. & Luckmann, Th. (1999). Moral und Kommunikation. In J. Bergmann & Th. Luckmann (Hrsg.). *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation* (S. 13–38). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bernhardsson, N. & Latke, S. (2012). Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.). *Zur akademischen Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 259–271). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bernhardsson, N. & Fuhr, Th. (2014). Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenpädagogischen Bereichsethik. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), 39–60.
- Bosche, B., Brandt, P., Jütten, S. & Strauch, A. (2015). Einschätzungen der Zielgruppe: Vor einer bundesweiten Strategie zur Anerkennung der Kompetenzen von Lehrkräften in der Weiterbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), 54–56.
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (2004). *Toward ethical practice*. Malabar FL: Sage.
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (2005). Promoting Ethical Practice in Adult Education. *Adult Learning* (3–4), 4–7.
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2012). Zur akademischen Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In dies. (Hrsg.). *Zur akademischen Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 7–25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fuhr, Th. (2011). Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Th. Fuhr, Ph. Gonon & Ch. Hof (Hrsg.). *Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Handbuch Erziehungswissenschaft 4* (S. 505–518). Paderborn: Schöningh.
- Gieseke, W., Nuisss, E. & Meueler, E. (Hrsg.) (1991). *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung: Verantwortlich für was und vor wem?* Kassel: Gesamthochschule Kassel.
- Gordon, W. & Sork, T.J. (2001). Ethical issues and codes of ethics: Views of adult education practitioners in Canada and the United States. *Adult Education Quarterly* (3), 202–218.
- Hof, Ch. (Hrsg.) (2010). *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Martin, A. & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.).: *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ostheimer, J., Zichy, M. & Grimm, H. (2012). Was ist ein moralisches Problem? Zur Reflexion von Aufgabe, Methodik und Gegenstand der angewandten Ethik. In M. Zichy, J. Ostheimer & H. Grimm (Hrsg.). *Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik* (S. 11–29). Freiburg im Breisgau: Alber.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2014). Im Fokus. Ethik erwachsenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), 17–27.
- Wiesing, U. (2014). Prinzipienethik in der Pädagogik? *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), 29–38.

Abstract

Obwohl sich im Handeln von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern ethische Probleme unausweichlich stellen, hat die Erwachsenenbildung bisher keine Berufsethik ausgebildet, die ihnen Orientierung bietet und ihnen dabei hilft, ihr Handeln vor anderen und vor sich selbst zu legitimieren. Als mögliche Strategie zur Intensivierung des berufsethischen Diskurses schlägt der Autor eine wechselseitige Bezugnahme der Debatten um Berufsethik und Professionalisierung vor.



Nils Bernhardsson-Laros ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Institut Sekundarstufe I und II

Kontakt: nils.bernhardssonlaros@fhnw.ch