Politische Impulse und programmatische Dimensionen von Professionalität

Prof. Dr. phil. Sabine Schmidt-Lauff

Vorsitzende des Vorstands der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)
Technische Universität Chemnitz
E-Mail: schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de
www.tu-chemnitz.de

In der Auseinandersetzung um politische Impulse und programmatische Dimensionen von Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung findet man sich derzeit überaus ambivalenten, komplexen und zwiespältigen Entwicklungen gegenüber. Laut dem Modernisierungstheoretiker Ulrich Beck sind diese Entwicklungen die Folge von „Nebenfolgen der Nebenfolgen“[1], das heißt, sie erzeugen nicht intendierte Dynamiken und auch Gegenreaktionen. Mit anderen Worten: Fortschrittlich gemeinte Impulse verlaufen in nicht intendierte Richtungen. So ergeht es zum Beispiel der Debatte um Kompetenzen, die, zunächst im Bestreben, menschliches Handlungsvermögen komplex sichtbar zu machen und situativ zu verorten, mittlerweile in der sogenannten „Outcome-Orientierung“ in einen funktionalverwertungsbezogenen „Präzisierungs- und Legitimationssog“[2] geraten ist. Und nicht anders erging es der Mobilitätsidee, die zugunsten einer standardisierten Verortung und Hierarchisierung von Kompetenzen marginalisiert wurde (s. u. EQF).

I. Ambivalente Entwicklungslinien

Zu Beginn der großen Debatten um Professionalisierung und Professionalität als Verberuflichung und Aufbau des quartären Bildungssektors stand in Deutschland in den 1960er-Jahren ein freiwilliger wie demokratisierender Anspruch im Vordergrund. Laut dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 ist das *Aufeinander-angewiesen-Sein von demokratischem Staat und Erwachsenenbildung* zentral: Erwachsenenbildung ist eine „der wenigen Stätten der überparteilichen und überkonfessionellen Begegnung, eine Stätte der demokratischen Integration (...), die nur in Freiheit möglich ist“[3]. Ihre Aufgaben sollten am *Bildungsbegriff* orientiert sein und eine starke Nähe zu mitbürgerlichem Engagement, Lebenshilfe, politischer und wissenschaftlicher Bildung sowie verantwortlicher Selbstständigkeit haben. Dieser Anspruch an die Erwachsenenbildung veränderte und differenzierte sich in den darauffolgenden Jahren.

Zunächst bleibt die Gesamtausrichtung semantisch bestehen, sie erhält aber programmatisch – insbesondere in der wirtschaftspolitischen Wende der 1980er/1990er-Jahre – eine *arbeitsmarktorientierte Schwerpunktsetzung*. Proklamationen der Selbst-

[1] U. Beck (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: U. Beck/A. Giddens/S. Lash: Reflexive Modernisierung. Edition Suhrkamp, S. 19–112.
[2] R. Egetenmeyer/I. Schüßler (2012) (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Schneider Verlag, S. 5.
[3] Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen

steuerung und des informellen Lernens werden zunehmend als funktionsbezogenes Weiterlernen über die Lebensspanne definiert. Initiativen stützen sich auf die Bewältigung der Arbeitswelt mit ihren Technologisierungs- wie Rationalisierungsschüben, mit steigender Erwerbslosigkeit und einem zunehmenden internationalen Wettbewerbsdruck. Die *Idee des lebenslangen Lernens* wird somit politisiert, ökonomisiert, und die Lernenden sind immer mehr angehalten, Eigenverantwortung für ihr (vorrangig berufliches) Lernen zu zeigen. Zeitgleich verengt sich die Finanzierung des Weiterbildungsbereichs, und das gesamte institutionelle Spektrum sieht sich steigenden ökonomischen Anforderungen beziehungsweise Legitimationszwängen gegenüber. Erwachsenenbildungsinstitutionen sollen marktfähig werden – was die einen als „Chance zur Modernisierung des Sektors Erwachsenenbildung innerhalb des gesamten Bildungswesens“[4] verstehen, sehen die anderen als „Bedrohung ihrer ursprünglichen Aufgaben, allen Bürger/innen, die wollen, Möglichkeiten zur Weiterbildung zu eröffnen“.

Um die Jahrtausendwende wird dann verstärkt *Evaluationsforschung* implementiert (bildungspolitisch vor allem durch Projektförderungen angestoßen), und in vielen Weiterbildungsinstitutionen treten marketingorientierte Instrumentarien (z. B. aus der Milieuforschung) ihren Siegeszug an. Zugleich finden sich auch *Gegenbewegungen und eine widerständige Verantwortungsübernahme* für pädagogische Aufgaben. Professionspolitisch aktive Fachgesellschaften wie die „Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) warnen vor einer „Entpädagogisierung professionellen Handelns“ und stärken die Erwachsenenbildung als akademische Bezugsdisziplin. Professionelle der Bildungspraxis machen sich stark dafür, Zielgruppen nicht nur als nachfrageorientierte, dienstleitungsbezogene Lernkunden zu betrachten. Mit Dewe gesprochen, geht es um einen „Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld von Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung“, also um Anstrengungen gegen eine „(De-)Professionalisierung etwa in Form einer (Wieder-)Unterordnung erwachsenenpädagogischer Berufsrollen und Tätigkeiten unter die Logiken der Verwaltung, des Marktes, des Rechts oder anderer Professionen“[5]. Aber es lassen sich auch handlungsbezogene Reduktionen beobachten aufgrund der „Substitution von Professionalität durch Verfahren und Manuale“[6]. Diese Handlungsrepertoires konfligieren allerdings mit Komplexitätssteigerungen, die eigentlich erweiterte Wissens- und Kompetenzstrukturen erforderlich machen würden.[7]

> Professionalitätsentwicklung ist also nicht nur berufsbiografisch als verankerte Kompetenzaufschichtung und -vertiefung zu begreifen, sondern ebenso als eine den politischen wie institutionellen Regulationsversuchen unterworfene Auslotung von differierenden Interessenlagen.

Bezogen auf das Institutionenspektrum in der Erwachsenenbildung und den oft kritisch bewerteten Institutionenpluralismus halte ich das daraus resultierende heterogene Angebots- und Programmspektrum für einen günstigen Umstand. In dieser Vielfalt nämlich verteidigen die Institutionen ihre Zielrichtungen (modern: Leitbilder) normativ und verhalten sich nicht nur programmatisch, sondern tragen zudem mit ihren *Bildungs*angeboten weiterhin für unterschiedliche Bedürfnisse und spezifische Zielgruppen Sorge.[8] Politisch initiierte Entwicklungen bleiben nicht ohne direkte Folgen für die Rolle von Professionalitätsentwicklung bei den Weiterbildungsanbietern und für das professionelle Sein wie Selbstverständnis der Gestaltenden in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Aktuell lässt sich etwa eine *Überbetonung des professionellen Seins auf der Mikroebene pädagogischen Handelns*, des Lehrens bzw. „Lerngestaltens“ beobachten, die ins-

Erwachsenenbildung. Klett, S. 54.

[4] Vgl. Chr. Zeuner (2006): Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: J. Ludwig/Chr. Zeuner (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Juventa, S. 41–60.5 Vgl. B. Dewe (2005): Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld von Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: Report 4/2005, S. 9–18.

[6] Ebd., S. 9.

[7] Vgl. S. Schmidt-Lauff/W. Gieseke (2013): Professionelles Sein im Referenzkontext Erwachsenenbildung. In: M. Schwarz u. a. (Hrsg.): Professionalität im Kontext von Sozialwissenschaft und Pädagogik. Klinkhardt (im Erscheinen). Hier wird konstatiert: „In der paradoxen Gleichzeitigkeit evidenzbasierter Handlungsprogrammatik und zunehmend standardisierter Verfahren werden erwachsenenpädagogisch professionelle Kompetenzen und Wissen, die subjekt- und situativ gebunden in der Interaktion ein hermeneutisches Deutungsverfahren ermöglichen, weniger wichtig.“

[8] Zeuner argumentiert dazu mit der Geschichte der Organisation von Erwachsenenbildung: „Bildungsbewegungen befanden und befinden sich in der Dialektik zwischen Widerstand und Anpassung an bestehende Verhältnisse. Bildungsbewegungen und die durch sie institutionalisierten Organisationsformen waren niemals statisch und werden es auch in Zukunft nicht sein, da sich verändernde politische, soziale und ökonomi-

besondere europäischen Strategien geschuldet ist.[9] Dies ist ein deutlicher Rückschritt hinter die programmatische Errungenschaft der Erwachsenenbildung von gleichwertig anzuerkennenden Makro-, Meso- und Mikrohandlungsebenen, in denen neben dem unmittelbaren Unterrichtsgeschehen und der Interaktion zwischen Lernenden und Vermittelnden ebenso leitende, organisierende, analysierende, programmplanerische, beratende Aufgabenfelder als umfassende Unterstützung für das Lernen, von Vermittlung und Aneignung bedeutsam sind.[10]

Ein Beispiel als Konsequenz europäischer Impulse findet sich für das Land Sachsen in seiner *Weiterbildungsförderungsverordnung (WbFöVO, 2004)*: „Für die Einrichtungen und Organisationen im Geltungsbereich der Weiterbildungsförderungsverordnung sind Qualitätsentwicklung und Zertifizierung nach einem anerkannten Qualitätsmanagementsystem verbindlich. Die Förderung durch die öffentliche Hand wird hier an den Nachweis eines systematischen Qualitätsmanagements geknüpft. Alle anerkannten Einrichtungen und Landesorganisationen der Weiterbildung wenden, wie vom Gesetzgeber gefordert, eines der folgenden Qualitätssicherungssysteme an und haben dies durch eine Zertifizierung nachgewiesen: Qualitätsentwicklungssystem QESplus, Lernerorientierte QualitätstestierunginderWeiterbildungLQW,Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9001, Qualitätsmanagementsystem Umweltbildung QMU."

II. Europäische Impulse

Seit Mitte des letzten Jahrzehnts finden sich *eigenständige* bildungspolitische Dokumente der EU zur Erwachsenenbildung[11]: *Mitteilung Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus* (2006), *Aktionsplan Erwachsenenbildung: Zum Lernen ist es nie zu spät (2007)* und *(Renewed) European Agenda for Adult Learning* (Europäische Union 2011). Programmatische Dimensionen ergeben sich aktuell aus fünf „prioritären Bereichen":

„Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität", „Verbesserung der Qualität und Effizienz in Bildung und Ausbildung" (s. Infokasten rechts unten), „Förderung der Chancengleichheit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns durch die Erwachsenenbildung", „Stärkung der Kreativität und Innovationskraft von Erwachsenen und ihres Lernumfeldes", „Verbesserung der Wissensbasis über die Erwachsenenbildung und der Überwachung des Erwachsenenbildungssektors"[12].

In diesen Bereichen werden unter anderem Anstrengungen gefordert für bildungsbenachteiligte Zielgruppen, sich verändernde Adressaten (z. B. Migrantinnen und Migranten oder Ältere im Kontext des demografischen Wandels), für eine Vernetzung aller Akteure (Wissenschaft/Forschung und Sozialpartner) sowie für die Sicherung nötiger Ressourcen und Zugänge (auch oder gerade in Wirtschaftskrisen). Interessanterweise sind dadurch wieder gesellschafts- wie soziokulturelle, wirtschaftliche und politische Verantwortungsbereiche stark gemacht, die eine neue Integration aller Lebensbereiche, Chancengleichheit für alle und den sozialen Zusammenhalt berühren. *Professionspolitische Folgerungen* werden aber (noch) nicht daraus gezogen. Stattdessen finden sich ambivalente Impulse zwischen Sichtbarmachung beziehungsweise Anerkennung erwachsenenpädagogischer Leistungen und standardisierter Effizienzkriterien.[13]

Mit der bildungspolitischen Verabschiedung des „European Qualifications Framework for Lifelong Learning" (EQF/EQR) vom Europäischen Parlament und Rat (2008) wurde ein Referenzmodell entwickelt, das unter anderem das Ziel verfolgt, die Erleichterung der Akkreditierung bereits erworbener Kompetenzen sowie des nonformalen und informellen Lernens zu ermöglichen. Es geht um neue Formen des formalisierenden Umgehens mit erworbenem Wissen und Fähigkeiten zum Beispiel in Kompetenzbilanzierungsverfahren[14]. Dies ist für die Professionalisierungsfrage in der Erwachsenenbildung in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Die professionellen Akteure werden *„Bilanzierer"* in den Verfahren und sind zugleich selbst *„Bilanzierte"*. Sie sind ebenso Gestaltende der Verfahren wie Objekte ihrer Implementierung beziehungsweise Umsetzung.[15] Kompetenzkataloge wie -bilanzierungsverfahren werden als eine „Querschnittsstrategie zu anderen Professionalisierungsstrategien in der Erwachsenenbildung" verstanden. *Kompetenzbilanzierungsverfahren* können genutzt werden, um Transparenz und Aufklärung über professionelles Handeln zu erreichen – so können sich für

sche Verhältnisse Reaktionen und Gegenreaktionen hervorrufen." Vgl. Chr. Zeuner, a. a. O. (Anm. 4), S. 43.

[9] I. Sgier/S. Lattke (Hrsg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. wbv.

[10] S. Schmidt-Lauff/A. Lehmann (2012): Entwicklungsstränge im Professionalitätsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren. In: E. Gruber/G. Wiesner (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen. wbv, S. 23–42.

[11] Vgl. S. Schmidt-Lauff/R. Egetenmeyer (2013): Internationalisierung – Internationale Erwachsenenbildung. In: A. von Hippel/J. Dinkelaker (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Kohlhammer Verlag (im Erscheinen).

[12] Vgl. Europäische Union (2011): (Renewed) European Agenda for Adult Learning.

[13] „Verbesserung der Qualität des Erwachsenenbildungspersonals, beispielsweise durch Festlegung von Kompetenzprofilen, Einrichtung effizienter Systeme für die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung sowie Erleichterung der Mobilität von Lehrern, Ausbildern und sonstigem Erwachsenenbildungspersonal" (Europäische Union 2011, S. 5).

„European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF/EQR)“: Das Ziel des EQF ist die Schaffung eines europäischen Übersetzungssystems für das Niveau von Qualifikationen und die zu ihnen hinführenden Bildungsgänge (EU-Kommission 2005). Im EU-Arbeitsprogramm zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen zum lebenslangen Lernen entstanden neue Perspektiven für einen europäischen Berufsbildungsraum. Diese werden als Begründungen für einen intermediären Beschäftigungssektor im EQF (European Qualifikation Framework) und ECVET (European Credit Transfer for Vocational Education and Training) gebündelt (vgl. Sellin 2005; EU-Kommission 2005).

die „Bilanzierten“ auch neue, individualisierte Zugangswege in (erwachsenenpädagogische) Tätigkeitsfelder eröffnen. Auf der anderen Seite wird für die „Bilanzierenden“ die pädagogisch professionelle Leistung hermeneutischen Deutungswissens und mäeutischer Erschließung als Element professionellen Handelns entwertet.

Ein weiterer politischer Impuls ist die Stärkung von (europäischen) Monitorings mithilfe von Indikatoren und Benchmarks.

Exemplarisch sind hier die großen Studien zur Partizipation in der Erwachsenenbildung zu nennen, wie der „Adult Education Survey“ (AES) als Nachfolger des nationalen „Berichtssystems Weiterbildung“ (seit 1979) oder das „PISA für Erwachsene“ im „Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)“. Die finanzstarke Förderung von Monitoringsystemen wird laut Europäischer Union (2011) damit begründet, dass bei der „Umsetzung des Aktionsplans“ eine auf „fundierten Grundlagen beruhende Politikgestaltung im Erwachsenenbildungsbereich (...) umfassende und vergleichbare Daten über alle Schlüsselaspekte der Erwachsenenbildung“ sowie „effiziente Überwachungssysteme“ benötige.[16] Um die Ergebnisse lesen und in bildungspolitisches wie professionelles Handeln übersetzen zu können, wird zugleich eine neue Form hermeneutischer Kompetenz und umfassenden Grundlagenwissens über Weiterbildung nötig (das ist allerdings in den EU-Papieren nicht beschrieben).

Die Europäische Union argumentiert nicht professionspolitisch. Andererseits verlangt der Nachfrage- und Angebotsmodus in der Erwachsenenbildung geradezu danach, dass es zum Beispiel ein Monitoring zu den Angebotsstrukturen der Organisationen gibt, damit die Veränderungen oder Unbeweglichkeiten in den Angeboten sichtbar werden und Gegenmaßnahmen beziehungsweise Unterstützungsmaßnahmen ergriffen werden können. Professionelles Handeln benötigt diese Wissensbasis, um übergreifend und langfristiger – bezogen auf die einzelne Organisation – argumentieren zu können und pädagogisch planungsfähig zu sein. Wo aber entsprechende *Kompetenzen für pädagogisch begründetes Planen* nicht erworben oder abgefragt werden, verlieren die Organisationen die Individuen und die konkreten Nutzungszusammenhänge aus den Augen und können nicht mehr als unabhängige Seismografen operieren,[17] sondern reagieren lediglich ad hoc oder trendgesteuert.

Professionelles Handeln in Institutionen verlangt die Generalisierungsfähigkeit von erwachsenenpädagogischem Handeln unter zeitdiagnostischen Ansprüchen (Stichwort: demografischer Wandel und die Notwendigkeit zur komplexen Interpretation) – aber ebenso die Erfassung der Spezifik bei den Trägern.

Evidenzbasierte Praxis: Ziel ist es, durch eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung (Monitoring) auf der Grundlage von empirisch gesichertem Wissen (evidenzbasiert) zu der Benennung von Zieldimensionen und Interventionsfeldern zu gelangen (z. B. für bildungspolitische Entscheidungen).

[14] Vgl. E. Gruber/G. Wiesner (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen. wbv, S. 23–42.

[15] Vgl. dazu kritisch S. Schmidt-Lauff/A. Lehmann (2012): Entwicklungsstränge im Professionalitätsverständnis – eine reflexive Positionierung zu gegenwärtigen Kompetenzbilanzierungsverfahren. In: E. Gruber/G. Wiesner (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen. wbv, S. 23–42.

[16] Interessant ist hier, wie z. B. Landesregierungen auf solche Programmatiken reagieren: So hat die Sächsische Landesregierung im Rahmen des europäischen Adult Education Survey 2012 zur Untersuchung der Weiterbildungsbeteiligung eine sogenannte Länderzusatzstudie „Weiterbildung in Sachsen 2012“ in Auftrag gegeben. Diese Vorgehensweise ermöglicht die Verwendung der Ergebnisse der „sächsischen Studie“ in Bildungskonzeptionen wie z. B. im „Entwurf Sächsische Weiterbildungskonzeption“

III. Wie können Entwicklungen professionsverantwortlich gestaltet werden?

Für die Zukunft wird die *Stärkung eines wertgebundenen Professionsdiskurses* wichtig sein, in dem die Selbstaufklärung, Selbstbestimmung und professionelle Autonomie im Mittelpunkt stehen. Unterstützen kann dies die Wissenschaft und ihre Fachdisziplin in der *professionsbezogenen Anwaltschaft* gegenüber praxeologisch-kompetenzorientierten Auflösungsdiskursen. Gegenwärtig zeigen nicht nur äußere Ökonomisierungs- und Verbetriebswirtschaftlichungstendenzen, sondern auch disziplininnere Entwicklungen problematische Ansätze und Überlegungen zur *generellen Aufgabe des Konzepts Professionalität*.[18] Diesmal nicht als Resignation aufgrund nicht gelingender Strukturentwicklung wie in den 1980er-Jahren (Stichwort „Ende der Professionalisierung"), sondern als notwendige Überwindung des Konzepts Professionalität aufgrund moderner Strukturerfordernisse (Stichwort „funktionale Differenzierung").

Wissenschaft und Erwachsenenbildungspraxis könnten gemeinsam die bildungspolitische Emphatisierung von Standardisierung (Kompetenzbilanzierung bis Monitoring) begrenzen durch ihre Inanspruchnahme „professionsverantwortlicher Interpretationshoheiten". Sie können so eine moderne Zuschreibung von professionellen Kompetenzen als praxisrelevante, interpretative Fähigkeit darstellen. Dies erfolgt reflexiv und auf der Basis wissenschaftlichen Wissens von der Mikro- bis zur Makroebene. Für die Professionalisierungsentwicklung wird deshalb auch eine *Forschung* wichtiger sein, die eben dieses Wechselverhältnis aus Strukturveränderung, politischer Einflussnahme, institutionellen Reaktionen und beruflichem Selbstverständnis thematisiert und unterstützt. Vor allem, wenn aus Sicht der professionellen Akteure „das berufliche Selbst und seine Entwicklung als zentrale Kernkompetenz gewertet wird" und dazu „Möglichkeitsräume wie Freiheitsgrade" für kritisch-reflexives Denken nötig sind.[19]

(2013) in der Hoffnung, die Vergleichbarkeit mit nationalen und internationalen Untersuchungsergebnissen zur Weiterbildungsbeteiligung zu sichern. Nötige Interpretationsleistungen, um zu einem strategisch komplex begründeten, zukunftsorientierten bildungspolitischen Handeln zu kommen, sind darin nicht vorgesehen.

[17] Vgl. S. Schmidt-Lauff/W. Gieseke (2013).

[18] Vgl. S. Schmidt-Lauff/W. Gieseke (2013). Verlag 2013 (im Erscheinen).

[19] Vgl. Egetenmeyer/Schüßler (2012), S. 23.