

Hessische Blätter für Volksbildung

Situation

**Situation des Personals
in der Erwachsenenbildung/
Weiterbildung**

1 | 2014

Personals

wbv-journals.de

Exklusiv für Abonnenten der Hessischen Blätter für Volksbildung

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel Ihrer Hessischen Blätter für Volksbildung stehen Ihnen zum kostenlosen Download auf wbv-journals.de/hbv zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zu einem Vorzugspreis (bis zu 20 % Rabatt).

wbv-journals.de/hbv

Hinweis:

Als Abonnent erhalten Sie ihren persönlichen Aktivierungscode 2014 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie sind noch kein Abonnent der Hessischen Blätter für Volksbildung?

Alle Infos finden Sie unter wbv-journals.de/hbv.

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2014

Thema | Situation des Personals in der
Erwachsenenbildung/Weiterbildung

	Editorial	
<i>Birte Egloff, Steffi Robak</i>	Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	3
	Grundlegende Betrachtungen	
<i>Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel</i>	(Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung Ein zweistimmiger Kommentar	7
	Empirische Befunde	
<i>Ines Langemeyer, Andreas Martin</i>	Das Personal in der Erwachsenenbildung Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor	17
<i>Regina Egetenmeyer, Ingeborg Schüßler</i>	Empirische Befunde zur Akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Strukturelle und subjektive Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen	29
<i>Christel Lenk</i>	Freie Mitarbeit als Herausforderung für die Professionalisierung in der Weiterbildung	43
<i>Andreas Seiverth, Marion Fleige</i>	Zur Situation des Personals in der Evangelischen Erwachsenenbildung	53
	Der Blick über die Grenzen	
<i>Katrin Kraus, Martin Schmid</i>	Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz Fachausweis und Validierungsverfahren im Vergleich	66
<i>Gerhard Bisovsky</i>	Zum Stand der Professionalisierung in Österreich	76

Service

Berichte	87
Dokumentation – Personalia	93
Rezensionen	98
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	100

Hessische Blätter für Volksbildung – 64. Jg. 2014 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff, Prof. Dr. Steffi Robak

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2014 Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

hbv 2/2014 Grundbildung Alphabetisierung

hbv 3/2014 Schule Erwachsenenbildung

hbv 4/2014 Bildung und Bilder

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2014 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_01/2014

ISBN 978-3-7639-5335-6

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1401W

Editorial

Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Birte Egloff, Steffi Robak

Professionalisierung ist ein Kernthema der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und als solches mit vielen grundsätzlichen Fragen zur Entwicklung der (Fach-)Disziplin, der Organisationen und ihrer verschiedenen Träger, des in ihnen tätigen Personals, aber auch der erwachsenenpädagogischen Studiengänge verbunden. In den vergangenen Jahrzehnten haben sich Schwerpunkte der Thematisierung und Bearbeitung von Professionalisierung und daran gekoppelt Professionalität verändert. So stellte etwa die Verwissenschaftlichung einen Meilenstein dar, insofern sie dazu beigetragen hat, die Erwachsenenbildung als Profession zu entwickeln und die Professionalität ihres Personals voran zu bringen. Eine akademische Ausbildung und verbandspolitisch getragene Standards sollten dafür die Grundlage sein. Die Institutionen und Organisationen haben sich mit ihren Personalstrukturen und Angebotsspektren weiter ausdifferenziert. Gerade für den öffentlichen Sektor wurden zahlreiche Nachweissysteme entwickelt, die die Qualität professionellen Handelns der verschiedenen Gruppen innerhalb des Personals – Kursleiter/innen, hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen, Leiter/innen, Berater/innen – im Kontext ihrer Organisationen nicht nur dokumentieren, sondern auch überprüfen und bewerten sollen. Zu nennen wären hier beispielsweise Qualitätsmanagementsysteme wie LQW oder EFQM. Auch wenn solche und ähnliche Testierungs- und Auditierungsverfahren vielfach in der Praxis zur Anwendung kommen, stellt sich die Frage ihrer Grundlagen. Sind professionelle Standards nicht übergreifend zu formulieren und zu realisieren, wenn sie verbindlich sein sollen? Bündnisse zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft wären hier Voraussetzung, um Professionalisierung und Professionalität entsprechend abzusichern.

Die Forderungen nach Verberuflichung existieren nach wie vor, jedoch scheinen sie aufgrund verschiedener Entwicklungen an Nachdruck verloren zu haben. Zu nennen sind etwa die Nichteinlösung der Etablierung eines eigenständigen Erwachsenenbildungssektors, die prekären Finanzierungsstrukturen für Träger und Einrichtungen, Modernisierungsprozesse, die mit einer politischen Forderung nach mehr Verantwortung des Einzelnen für lebenslanges Lernen verbunden waren und nicht

zuletzt hartnäckige Imageprobleme für Teilbereiche des öffentlichen Sektors der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Für die letzten beiden Jahrzehnte ist zu fragen, ob nicht der Qualitätssicherungsdiskurs den Professionalisierungsdiskurs aufgeweicht und sowohl Fragen der Professionalitätswildung als auch der Professionalisierung an den Rand gedrängt hat. Nicht nur die so genannte Logik des Marktes hielt Einzug in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, auch betriebliche und Managementlogiken erhielten stärkeres Gewicht in der Begründung für Tätigkeitsanforderungen im Feld. Es braucht sehr viel bildungswissenschaftliches Wissen, empirische Ergebnisse und Argumentationsstärke, um die Notwendigkeit von Professionalität für Bildung/Qualifizierung und Kompetenzentwicklung für Erwachsene im Gefüge der anderen erziehungswissenschaftlichen Sektoren und Bildungsbereiche darzustellen. Daran geknüpft sind dann die Realisierung von Strukturen und entsprechende Arbeits- und Anstellungsbedingungen für Erwachsenenpädagogen.

Aktuell stellen sich daher folgende Fragen: Was macht Erwachsenenbildung in der Spätmoderne in Zeiten der Neoliberalisierung aus? Wohin kann die akademische Professionalisierung gelenkt und entwickelt werden? Wie sollten zukünftige Standards aussehen und entsprechende berufliche Professionalisierungsstrategien?

Bei der Beschäftigung mit Professionalisierung und Professionalität sind in den letzten Jahrzehnten abwechselnd die unterschiedlichen Gruppen des Personals der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ins Blickfeld gerückt: Nicht nur die Lehrenden (Kursleiter/innen, Dozent/innen, Referent/innen, Trainer/innen usw.), auch das planend-disponierende Personal (Leiter/innen von Einrichtungen sowie HPM) wurden nach ihren jeweils besonderen Arbeitsplatzanforderungen und ihren spezifischen professionellen Handlungs- und Kernkompetenzen befragt, wobei insbesondere die Vielfalt der Wissensfelder und der Tätigkeiten auffiel. Auch neue Tätigkeits- und Aufgabenfelder wurden identifiziert und rückten in den Fokus der Aufmerksamkeit: So werden beispielsweise jüngst die Berater und Beraterinnen sowie die verschiedenen Formen der Beratung beforscht; aber auch Bereiche wie Projektentwicklung oder Umgang mit Neuen Medien sind für Erwachsenenbildner/innen zunehmend wichtige Bereiche, die noch genauerer Erforschung bedürfen und in ihren Konsequenzen im Hinblick auf Professionalitätsanforderungen und deren Übersetzung für die akademische und berufliche Professionalisierung erörtert werden müssen. Die Ausdifferenzierung erwachsenenpädagogischen Handelns und die Fülle an Betätigungsfeldern lässt die Forderung zu, Professionalisierung und Professionalität aufgabenspezifisch zu beschreiben und weiterzuentwickeln.

Das vorliegende Heft greift einen Ausschnitt der oben skizzierten Thematik auf. Es orientiert sich an ausgewählten Entwicklungen und aktuellen Forschungsarbeiten und diskutiert Aspekte der akademischen Professionalisierung, der beruflichen Professionalisierung, exemplarische verbandspolitisch realisierte Strategien und Standards, wobei auch ein Blick über die Grenze in die Schweiz und nach Österreich geworfen wird. Einige Beiträge greifen Forschungen über die Situation des Personals, insbesondere der Lehrenden auf. Hier ist kritisch zu fragen: Werden Teilgruppen der Erwachsenenbildung zu einem Prototyp des flexibilisierten Arbeitskraftunternehmers, wie er in verschiedenen soziologischen Studien beschrieben ist?

Zu Beginn diskutieren bzw. kommentieren *Wiltrud Gieseke* und *Dieter Nittel*, zwei ausgewiesene Kenner/innen des Professionalisierungsdiskurses, die Frage, wie es denn nun um die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung steht. Was wurde bisher erreicht? Wo liegen nach wie vor die zentralen Defizite und Probleme? Wie können diese perspektivisch angegangen werden? Welche Rolle kommen dabei Wissenschaft, Praxis und (Bildungs-)Politik zu? Für ihre grundlegenden Überlegungen haben sie die noch recht ungewöhnliche Darstellungsform des schriftlichen Dialogs gewählt.

Ines Langemeyer und *Andreas Martin* untersuchen Arbeits- und Lebensbedingungen der Erwachsenenbildner/innen, deren formale Qualifikationen, Beschäftigungsverhältnisse und Einkommenssituationen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen insgesamt und insbesondere zu anderen Dienstleistungsberufen. Grundlage sind die Daten des Mikrozensus von 2009. Die Ergebnisse sind ernüchternd. Erwachsenenbildung zeichnet sich durch eine hohe Zahl so genannter „Soloselbständiger“ und einen hohen Prozentsatz an atypischen Beschäftigungsverhältnissen aus. Besonders eindrücklich lassen sich sehr geringe Einkommenszahlen belegen, die u. a. ihre Ursache in einem geringen Arbeitszeitvolumen haben. Dadurch wird eine langfristige Lebensplanung, die sich etwa in einer Altersvorsorge zeigt, schwierig.

Der Beitrag von *Regina Egetenmeyer* und *Ingeborg Schüßler* beschäftigt sich mit der „akademischen Professionalisierung“, die sich einerseits auf einer strukturellen Ebene auf die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/innen an Hochschulen bezieht, etwa in Form grundständiger, aber auch weiterbildender Studiengänge; die aber andererseits auch die permanente akademische Weiterbildung von professionellen Erwachsenenbildner/innen beinhaltet, mithin also die individuelle Professionalisierung und Profilierung von in den verschiedenen Feldern Tätigen meint. Unter Einbezug von empirischen Studien und Praxismodellen erörtern sie, auf welche Herausforderungen eine akademische Professionalisierung im Kontext der Bologna-Reform und aus dieser doppelten Perspektive heraus trifft und bewältigen muss. So warnen sie etwa vor einer möglichen Deprofessionalisierung durch eine Marginalisierung erwachsenenbildnerischer Anteile in den inzwischen äußerst disparaten Studiengängen.

Christel Lenk wirft einen Blick auf jene Gruppe innerhalb der professionellen Erwachsenenbildner/innen, die in den vergangenen Jahren stark zugenommen hat und sich aus allen möglichen Berufen und akademischen Disziplinen rekrutiert: die freiberuflich tätigen Erwachsenenbildner/innen, die sich in ihren Tätigkeitsprofilen vielfach voneinander unterscheiden und somit in allen Bereichen und Segmenten des Weiterbildungsmarktes anzutreffen sind. Mit Bezug auf eine eigene Studie zu freiberuflich tätigen Erwachsenenbildner/innen in Hessen zeigt die Autorin Trends auf und diskutiert diese in ihren Konsequenzen für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung.

Andreas Seiverth und *Marion Fleige* zeichnen Entwicklungslinien der Professionalisierung nach, die sie über Themenentwicklungen, Qualifizierung und Organisationsentwicklung systematisch darstellen. Dabei ergänzen sich die Perspektive der Verbandspolitik Evangelischer Erwachsenenbildung (EEB), der Blick auf Gesamtentwicklungen in der Erwachsenenbildung sowie die Einbeziehung ausgewählter For-

schungsbefunde zum Feld der EEB. Entscheidungen des Verbandes können im Hinblick auf die Konsequenzen für Professionalisierungsstrategien nachvollzogen werden.

Einen Blick über die Grenze werfen die folgenden beiden Beiträge. *Katrin Kraus* und *Martin Schmid* erläutern zunächst die systematisch aufgebaute berufliche Professionalisierungsstrategie des Erwachsenenbildungspersonals in der Schweiz. Die Systeme wurden besonders vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung vorangetrieben und ein nunmehr gestuft und modular aufgebautes System, bestehend aus Zertifikat, Fachausweis und Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom wird offeriert. Bestandteil dessen sind auch Validierungsmöglichkeiten für anderweitig erworbene Kompetenzen. Daran anschließend untersuchen die Autor/inn/en, ob sich Personen, die durch ein Validierungsverfahren zu einem Abschluss gekommen sind, von anderem Personal in der Weiterbildung unterscheiden. Wird über ein Validierungsverfahren ein spezifischer Zugang in das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ermöglicht? Die Ergebnisse zeigen, dass es keine soziodemographischen Unterschiede gibt, es unterscheiden sich aber die berufsbiographischen Wege und die angestrebten beruflichen Tätigkeiten in der EB/WB.

Der Beitrag von *Gerhard Bisovsky* zeigt an zwei Beispielen, wie Professionalisierung und Qualitätssicherung in Österreich strukturiert und institutionalisiert angestrebt werden. Besonders die Weiterbildungsakademie Österreich soll Kompetenzen durch Qualifizierung und Anerkennung sichern. Das Zertifizierungsverfahren Ö-Cert zielt auf die Sicherung der Qualität von Anbietern.

(Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Ein zweistimmiger Kommentar

Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel

Zusammenfassung

In dem Bemühen, in den Hessischen Blättern auch einmal nach dem einen oder dem anderen neuen Format im wissenschaftlichen Publizieren Ausschau zu halten, soll im folgenden Beitrag ein Experiment unternommen werden. Der Text hat nicht eine Autorin/einen Autor, sondern zwei – und diese vertreten zwei Perspektiven auf den Gegenstand. So ist die Leserin/der Leser aufgefordert, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Das Modell für diesen Beitrag ist ein schriftlicher, kein mündlicher Dialog. Eine Wissenschaftlerin und ein Wissenschaftler, die sich seit Jahren mit dem Thema der Professionalisierung beschäftigt haben, tauschen Positionen aus. Dabei weisen sie auf Aspekte hin, die aus ihrer Sicht in einer möglichen Zwischenbilanz im Prozess der Professionalisierung und in einem Ausblick für die Zukunft nicht fehlen sollten.

Dieter Nittel

Meine Ausgangsthese lautet: Die Professionalisierung der disponierenden und planerischen Arbeit in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts – auch gegen Widerstände in den eigenen Reihen – sowie die Ausnutzung der damals vorherrschenden günstigen Gelegenheitsstrukturen im bildungs- und finanzpolitischen Sinne können berufsgeschichtlich gar nicht hoch genug eingestuft werden. Die Durchsetzung des HPM (hauptberuflich pädagogischer Mitarbeiter) ist zum Modell für andere Bereiche avanciert. Ein angemessenes Kriterium zur Würdigung dieser Erfolgsgeschichte war und ist für mich der Umstand, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildung ein ungemein junges Phänomen, ein offenes Projekt mit großen Entwicklungschancen ist. Lange Zeit, und das wird immer wieder unterschätzt, war in der wechselvollen Geschichte der Erwachsenenbildung ein starker antiprofessioneller Affekt dominant, der die Tendenzen in Richtung Verberuflichung unterminiert und geschwächt hat. Drei Beispiele mögen zur Veranschaulichung der These genügen: So war in der Weimarer Republik die Kritik am Fachmenschentum weit verbreitet, und als „echter“ Volksbildner galt gewöhnlich nur jene Person, welche über einen

bürgerlichen Hauptberuf verfügte. Die antiprofessionellen Affekte kontaminierten auch die Geschichte der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg: Als die amerikanische Militärverwaltung in den vierziger Jahren im Zuge der Reeducation-Politik einen imposanten Geldbeitrag für hauptberufliche Mitarbeiter in der ländlichen Erwachsenenbildung Hessens locker machen wollte, hat der Vorläufer des heutigen hessischen Verbandes der Volkshochschulen dies kategorisch abgelehnt. Noch Anfang der 1980er Jahre gab es ein Streitgespräch zwischen Peter Alheit und Hans Tietgens, das weniger interessant ist aufgrund der dabei beteiligten Personen, als vielmehr wegen des damaligen Zeitgeistes. Insbesondere die politisch links stehenden Vertreter unserer Zunft sahen in der Professionalisierung eine Gefahr für den damals noch vorherrschenden Charakter der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung. Diese Ressentiments gegen die Professionalisierung sind heute gewichen, ebenso wie auch kritische Stimmen gegenüber einer allzu starken Expertokratisierung zu hören sind. Das ist eine große Errungenschaft.

Die eben angedeutete Argumentationsfigur besitzt, wenn man die bildungshistorische Sicht stark macht, sehr viel Tröstungspotential. Sie trägt ein wenig dazu bei, den von manchen als Stillstand, von anderen auch als Roll-back diagnostizierten Zustand positiv zu akzentuieren. In der Tat ist die Durchsetzung der/des HPM ja durchaus kein endgültiger, sondern ein fragiler Erfolg: denn überall im Lande scheint es Versuche zu geben, den beruflichen Auftrag und die Machtpotentiale der/des HPM zu schwächen und besoldungstechnische Rückstufungen vorzunehmen. Wenn man nicht die bildungshistorische, sondern die zeitdiagnostische Brille aufsetzt, könnte man den gegenwärtigen Zustand als Bedrohung eines weithin unterschätzten Status Quo beschreiben.

Wiltrud Gieseke

Ich kann Deiner Argumentation, was die jüngere Vergangenheit betrifft, folgen; ja ich stimme ihr ausdrücklich zu. Wenn Gegenwind kommt, müssen wir uns fragen: Was können wir nicht ändern? Was haben wir versäumt, auch von Wissenschaftsseite aus? Was ist uns von unserer Disziplin (Erziehungswissenschaft) an Unterstützung auch in der Forschung entgegengebracht worden? Andererseits muss ich feststellen, dass es ein starkes gesellschaftspolitisches Interesse an Bildung/Qualifizierung/Kompetenzentwicklung gibt und dass die Problembearbeitung, Forschungsfragestellungen, Konzeptentwicklungen, d. h. umfassende Entwicklungsverläufe die fachliche Entwicklung sowie die Arbeit in den Institutionen bestimmt haben und auch gegenwärtig bestimmen. Es kommt aber davon unabhängig darauf an, wie die Praxis auf die Forschung und die Theorieentwicklung reagiert. Werden die Befunde ausreichend im professionellen Sinne diskutiert und ver- und überarbeitet? Das heißt, ist man bereit, sich deutlicher auf die Lernpraxis Erwachsener in den unterschiedlichen Kontexten einzulassen? Gibt es genügend Interesse und Kompetenzen, dieses verbandsübergreifend anzugehen? Kann man auch anders seinen Job ausfüllen? Immer stellt sich die Frage, von welcher Perspektive aus schaue ich auf das Weiterbildungsfeld und wie ist dieses mit anderen vernetzt? Dabei unpolitisch zu denken und zu glauben politisch abgewandt zu sein, garantiert nicht wissenschaftliche Solidität. Eine solche Wissenschaft

wird dann zur Legitimierungsinstantz politischer Kräfte. Eine derartige Haltung ist eher naiv und blendet die gestaltende gesellschaftliche Realität aus. Diese wird dann nicht mehr als zu gestaltende Wirklichkeit begriffen. Da gegenwärtig alles im Prozess ist, kommt es meiner Ansicht nach auf die Einsichten, Annahmen und Aktivitäten der Akteure an. Ohne mehr Weiterbildung der Weiterbildner und Weiterbildnerinnen mit einer Partizipation der Akteure an Forschung sowie ohne mehr Studiengänge, die das Fach in Kombination mit anderen Fächern als Zweitfach anbieten, also ohne reflexive Kompetenz, die nicht nur erfahrungsgesättigt ist, und ohne pädagogische Forschungsinteressen wird es in Zukunft nur reaktives Vorgehen geben.

Historisch gesehen, ist dafür nicht nur die Weimarer Republik interessant, die Du unter anderem anführst, sondern für die 1960er Jahre auch das Beispiel der 1966 veröffentlichten Göttinger Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg, wo sich zeigt, dass die politischen Wirklichkeiten auch durch Forschung und Konzeptentwicklung vorangetrieben werden – und das mit großem Gewinn für die Gesellschaft. Studien zum Bildungsbewusstsein und bildungspolitische Interessen führten zu Strukturbildungsvorschlägen, zu Studiengangsentwicklungen mit Professionsanspruch, zu innerinstitutionellen Vorschlägen und ebenso zu Zertifizierungsvorschlägen in bestimmten Bereichen (Sprachen, Naturwissenschaften, für Politik war es auch vorgesehen).

Dieter Nittel

Ich würde, Deine Anregungen aufgreifend, die momentane Situation als dialektische Einheit von nun schon auch in die Jahre gekommenen Professionalisierungs- und aktuellen Deprofessionalisierungstendenzen beschreiben. Aus einer eher strukturellen Perspektive sehe ich das größte Defizit in der Nichtexistenz eines kollektiven Akteurs für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wenn man sich zunächst einmal die strategisch wichtigen Orte für Professionalisierungsprozesse anschaut – also den Arbeitsplatz, das Recht, die Wissenschaft und die Politik – und nach dem eigentlichen Subjekt der Professionalisierung fragt, hat man massive Probleme. Wo ist der eigentliche Träger der Verberuflichung? Was verbirgt sich hinter der Berufskultur der Erwachsenenbildung? Welches soziale Aggregat muss man sich darunter vorstellen? In der Vergangenheit hat die Erziehungswissenschaft zwar gute Argumente geliefert, aber das ist nicht bis zu den bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen vorgedrungen. Die Bildungspraxis ist extrem stark individualisiert und die Praktiker/innen an der Basis haben kein schlagkräftiges Organ, das ihre Interessen vertritt. Auch die Gewerkschaften haben sich in der Vergangenheit mehr oder weniger abstinenter verhalten. Da gibt es zwar positive Bewegungen, aber die sind nur schwach ausgebildet.

Ich denke, dass sich auch manche Vertreter/innen der wissenschaftlichen Disziplin etwas vormachen. Sie glauben, dass die Weiterbildungsträger und die Organisationen die Interessen der Mitarbeiter/innen gleichsam mit vertreten können. Macht es noch Sinn, die Möglichkeit von Professionalisierungsanstrengungen zu unterstellen, wenn ein kollektives Subjekt eines solchen Prozesses fehlt? Damit ist nicht nur ein klassischer Berufsverband gemeint, sondern auch andere Arten der kollektiven Interessensvertretung, regionale Zusammenschlüsse oder trägerübergreifende Netzwerke.

Wiltrud Gieseke

Die von Dir angesprochenen Herausforderungen durch die Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen und durch fehlende aktive Berufsverbände sehe ich auch so. Ehrlich gesagt, spielte das historisch gesehen immer eine Rolle, da die jeweiligen Verbände und Institutionen mit beigeordneter Bildung die Werteausrichtung, die Interpretation der Bedarfe und die Arbeitsformen zumindest beeinflussen und auch beeinflussen wollten. Interesse und Bildung sind hier nicht individuell als ein Recht, sondern als eine Aufforderung zur Anbindung an die Verbände zu verstehen (also „katholisch“ zu operieren). Außerdem kommen so viele Neue ins Feld, die eigentlich anderes mit ihrem Leben vorhatten und keine Weiterbildung oder Studium im Fach haben. In der Weimarer Republik führte das dazu, dass die wichtigsten konzeptionellen und theoretischen Akteure das Feld verlassen mussten, da sich zu wenig Verberuflichungstendenzen ergaben. Heute müssen wir uns der Frage stellen: Tun wir genug, um den Nachwuchs nachhaltig zu unterstützen, damit sie sich als Erwachsenenbildner/innen sehr gut platzieren können? Bieten wir genügend Identifikationspotentiale und vor allem strukturieren wir die Weiterbildung forschungsorientiert so, dass sie erkenntnis- und handlungsfördernd ist? Damit will ich sagen: Ja, natürlich benötigen wir einen aktiven Berufsverband der Akteure, aber zu überlegen bleibt, was auf dem Weg dahin alles zu tun ist und was dazu gehört, um eine gute gemeinsame Grundlage zu erreichen.

Dieter Mittel

Du hast in Deinem ersten Beitrag die Aufmerksamkeit auf die Politik gelenkt. Dazu möchte ich noch eine kleine Bemerkung machen: Politik ist für mich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, was die begrenzte berufspolitische Bühne angeht, zunächst einmal nur eine Chiffre für die Bedingung für die Möglichkeit einer erfolglosen oder erfolgreichen Durchsetzung von berechtigten Interessen und Anliegen der Erwachsenenbildung im Zuge der Professionalisierung im Medium der Macht. Politische und rechtliche Instanzen haben bekanntlich das Potential, über das Medium Macht die juristischen, finanziellen, organisatorischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen für die Verbesserung der Entschädigungschancen (höheres Ansehen, mehr Autonomie, angemessene Bezahlung) im Weiterbildungsbereich zu verbessern. In der Arena der Parteipolitik gibt es in Deutschland keine einzige Partei, von der man mit Fug und Recht behaupten kann, dass sie die Interessen der Erwachsenenbildung nachhaltig vertreten hat; das sieht bei der Berufsgruppe der Lehrer/innen übrigens ganz anders aus. Macht kann, aber muss nicht per se über Politik generiert werden. Das kann auch über Reputation und Ansehen laufen, etwa in den von Dir erwähnten sechziger Jahren im Zusammenhang mit der Studie von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg. Das war eine historische Situation, als Bildungs- und Erziehungswissenschaften, aber auch die Wissenschaften in ihrer ganzen Breite (und nicht nur die Hirnforschung) noch ein wirkliches Renommee hatten und die Autorität des besseren Arguments ausstrahlte.

Wiltrud Gieseke

Es geht und ging dabei aber nicht um Ansehen und Reputation. Für neue Ideen und demokratische Entwicklungen sind sie keine Türöffner. Darauf schielt man heute zu

sehr. Das Dreiergespann Strzelewicz/Raapke/Schulenberg hatte wissenschaftliche Ansprüche, bildungspolitische Vorstellungen nicht zuletzt in Skandinavien gewonnen, die sie auch in Deutschland für notwendig hielten und dafür Unterstützung suchten. Die Wege waren steinig und ihre Gegner blieben ihre Gegner, wie die dogmatischen Linken, die Konservativen, die damals von einem eher genetischen Begabungsbegriff ausgingen, aber auch ängstliche Kollegen aus den Verbänden, desinteressierte Politiker etc. Aber sie haben etwas nachhaltig bewegt. Die echte Würdigung steht hier allerdings noch aus. Ich warte in dieser Angelegenheit auf den deutschen Volkshochschulverband. Ich will damit sagen, Professionalisierungsprozesse haben ihre Wurzeln nur in solchen individuellen Aktivitäten und Vernetzungen.

Wenn wir uns nun die Frage stellen, was wir heute unter Profession und professioneller Entwicklung in der EB/WB verstehen, gelten neue Ausgangsbedingungen, die aber die traditionellen Wurzeln im Verständnis nicht über Bord werfen. Gegenwärtig unstrittige Kriterien sind dabei: wissenschaftliches Niveau – und das meint immer erziehungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, philosophische Theoriebildung und empirisches Arbeiten –, ein besonderes klientenorientiertes Arbeits- und Leistungsideal auf ethischer Grundlage, eine wissenschaftliche Ausbildung mit Zertifizierung sowie die Akzeptanz des differenten Vorgehens im pädagogischen Handeln bezogen auf die Teilnehmenden, die selbständige Akteure in den Lehr- und Lernprozessen sind.

Bei der Sicherung einer höheren professionellen Leistung spielen ethische Fragen eine größere Rolle als bisher diskutiert. Professionalität ist ohne ausgewiesene Kompetenzprofile nicht denkbar, aber die so genannte aktuelle Steuerung von Prozessen menschlichen Handelns, in diesem Fall von Lehren und Lernen, kann ebenso zur Mentalität eines/einer Sacharbeiters/Sacharbeiterin, führen, der/die nach festen Regeln handelt, ohne die Differenz und Vielfalt menschlichen Handelns und Lernens zu berücksichtigen. Für mich heißt das, die Kriterien der Professionalität sollten neu besonders untereinander in Beziehung gesetzt werden. Das ist Aufgabe der Professionellen. Sie sollten nicht wie jetzt auf die Bildungspolitik warten, aber auch nicht so tun, als hätten sie nichts mit Politik zu tun.

Dieter Nittel

Ich hatte den Eindruck, dass Deine Antwort eine Nuance optimistischer ausgefallen ist als das von mir verfasste Eröffnungsstatement. Wäre dieser Diskussionsbeitrag im Tenor positiver gehalten, hättest Du deinerseits – da bin ich mir sehr sicher – die Notwendigkeit des „Gegensteuerns“ gesehen. Dieses Gefühl für das Spannungsverhältnis zwischen professionalisierungshemmenden und professionalisierungsfördernden Faktoren ist ja bei vielen Kolleginnen und Kollegen wach. Ich denke, dass sich hinter diesem rhetorischen Zugzwang, „Ich bin einen Tick pessimistischer, Du einen Tick optimistischer“, der strukturelle Umstand verbirgt, dass in unserem Feld der Erwachsenenbildung tatsächlich diese Einheit widersprüchlicher Faktoren wirksam ist. Du räumst ja selbst ein, dass wir bei der weiteren Verwissenschaftlichung und Verberuflichung des Weiterbildungspersonals einen offenen Horizont in Rechnung stellen müssen. Ich denke jedoch, dass diese Offenheit selbst wieder begrenzt ist. Die

von Dir angesprochene Heterogenität der Berufskultur der Erwachsenenbildung ist das eine; dass diese Vielfalt an Kulturen über keine kollektive Stimme verfügt und sich daher nicht wirklich artikulieren kann, ist noch einmal ein anderer Aspekt.

Würde man das faktische pädagogische Handeln vor Ort – also die Sphäre der Professionalität – heute mit jenem vor circa 30 Jahren systematisch vergleichen, so bin ich mir sicher, dass wir einen deutlichen Fortschritt verbuchen könnten. Heute werden mehr Medien eingesetzt, die didaktisch-methodische Vielfalt ist größer und vielleicht hat sogar die größere wirtschaftliche Abhängigkeit von den Adressaten ein Surplus an Teilnehmerorientierung geschaffen. So gesehen mag die Losung von Hans Tietgens Ende der achtziger Jahre im letzten Jahrhundert, nach dem Stillstand der Professionalisierung im Zuge der beginnenden Ökonomisierung von Bildung müsse die ganze Kraft und Energie auf die Steigerung der Professionalität konzentriert werden, sogar aufgegangen sein. Dennoch gebe ich mich mit dieser Tröstungsformel nicht zufrieden. Die vermutete Verbesserung der Qualität im mikrodidaktischen Handeln hat meines Erachtens nicht Schritt halten können mit den Prozessen auf der Ebene der Professionalisierung unter den Foki der Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verberuflichung. Von der gesellschaftlichen Aufwertung der Bildung des Erwachsenen – von der Du ja auch sprichst – scheinen andere Berufsgruppen viel eher profitiert zu haben, aber eben weniger die von uns ausgebildeten Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen sowie die Magister-Pädagogen und -Pädagoginnen. Einerseits sind Verbesserungen bei der Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung erzielt worden, auch die Qualität der personenbezogenen Dienstleistungen mag optimiert worden sein, aber diese kollektive Entwicklung hat nicht mit der Verbesserung des gesellschaftlichen Ansehens von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, ihrer Bezahlung, dem Maß an Autonomie und dem Format ihrer beruflichen Lizenz Schritt halten können. Hier zeichnet sich eine massive Entwicklung der Ungleichzeitigkeit ab.

Wiltrud Gieseke

Professionsforschung kann diese Entwicklungen, die Du beschreibst, nicht übersehen und ist aufgefordert, Rechte gewerkschaftlich einzufordern. Aber für einen Verband bleibt die professionelle Aufgabe, sich zum Anwalt des Lernens und der Bildung von allen Menschen aus allen Milieus über die Lebensspanne zu machen. Das heißt, ein solcher muss danach fragen, wie die Lernbedingungen für Erwachsene verbessert werden können, damit sie als Bürger/Bürgerinnen in einer Demokratie handlungsfähig bleiben, sie ihr Qualifikationsniveau über die Lebensspanne durch zusätzlichen Kompetenzerwerb erhalten können und Bildung zu ihrer Gesundheitserhaltung beitragen sowie sich auch zu einem individuellen Genuss für alle Milieus entwickeln kann. Letzteres erscheint im Moment etwas illusionär, doch nur dadurch erhält sich die individuelle Elastizität des Menschen für die Veränderungen in der Moderne. Wichtig ist dabei einzusehen, dass Teilnehmende nicht Individuen sind, die zu Maschinen zugerichtet werden sollen, sich aber gleichzeitig auch nicht selbst überlassen bleiben können. Entwicklung braucht Beziehung und personale Auseinandersetzung.

Dieter Nittel

Der Punkt, wo es meines Erachtens tatsächlich unterschiedliche Einschätzungen zwischen uns gibt, betrifft die grundlagentheoretische Frage, ob es heute überhaupt noch sinnvoll erscheint, an dem Konzept *Profession* festzuhalten. Da die Realität in den klassischen Professionen (Jura, Medizin) und das damit korrespondierende Vordringen technokratischer Handlungsmodelle und die Konterkarierung von Autonomie kaum etwas mit dem theoretischen Konzept, wie es Parsons, Freidson und Marshall ausbuchstabiert haben, gemein hat, sehe ich keinen großen Sinn darin, einem idealtypischen Konstrukt nachzulaufen, für das die gesellschaftlichen Grundlagen weggebrochen sind. In dem Maße, wie die klassische bürgerliche Gesellschaft den Imperativen des neoliberal mutierten Marktes überlassen worden ist und die Kolonialisierung der Lebenswelt voranschreitet, verliert auch eines der archetypischen Produkte dieser Gesellschaftsformation – die klassische Profession – ihre Existenzgrundlage.

Ich würde Deine Forderung, die Berufspraxis mit guter Forschung zu versorgen und auf diese Weise die Professionalisierung zu unterstützen, dahingehend ergänzen wollen, dass wir in Forschung *und* Lehre stärker daran arbeiten sollten, die Bildung des/der Erwachsenen als einen zentralen Wert zu definieren. Eine stärkere Perspektivenverschränkung verschafft den pädagogischen Berufsgruppen in Zukunft die Möglichkeit, nicht nur voneinander zu lernen, sondern auch die Erkenntnis auszubilden, dass die vorgehaltenen formalisierten Erziehungs- und Bildungsangebote sowie die hier geleistete Arbeit einen je zentralen Beitrag zur Humanontogenese heranwachsender Gesellschaftsmitglieder leistet.

Die Berufskultur der Erwachsenenbildung sollte also in Zukunft nicht nur Bündnisse mit der Politik, sondern im Erziehungs- und Bildungswesen selbst – und zwar bei den anderen Berufsgruppen – schmieden.

Wiltrud Gieseke

Dieter, ich finde zwar, dass in den letzten 2 Jahrzehnten so viel Forschung war wie nie zuvor, aber dominierend im Diskurs waren als Folge der eingeleiteten Marktorientierung bildungspolitische Themen wie Qualitätssicherung, Organisationsentwicklung, Management, Zertifizierung und den daran geknüpften Notwendigkeiten wie Vernetzung sowie neue Überlegungen zu Governance für übergreifende Anforderungen in der Region oder vor Ort. Die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen haben sich hierzu in großem Maße von sich aus aktiv beteiligt. Sie haben in ihrer Forschung der Politik folgegeleistet, aber sie waren in diesem Prozess in einigen Fällen auch kritisch.

Für alle Themen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind Deiner Meinung nach Brücken zur Schulforschung und anderen Segmenten des Bildungssystems zu bilden. Ich habe nichts dagegen, aber wenn die Schule als Dreh- und Angelpunkt für Bildsamkeit, Reflexion und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf betrachtet wird, reicht das für die Zukunft nicht mehr. Der größte Anteil des Umorientierens, Neupositionierens, d. h. des Lernens liegt in den Phasen nach 25 Jahren. Die Lebenszeit nach der Schule fordert neu und anders heraus, hier stehen noch theoretische Arbeiten an, die mit veränderten professionellen Anforderungen verbunden sein werden.

Vorab haben wir aber die bildungspolitischen Steuerungen und ihre Folgen für das kommende Jahrzehnt, besonders was die professionelle Struktur betrifft, genau zu analysieren. Seit den 1990er Jahren hat sich infolge der gesellschaftspolitischen (Vereinigung), der technologischen (Medienzeitalter) sowie ökonomischen Veränderungen (Liberalisierung, Zurückdrängen des Staates) viel getan – mit Folgen für die Strukturbildung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der Selbstlauf im Bedeutungszuwachs dieses pädagogischen Feldes wurde dadurch nicht aufgehalten, nur Forschung und besonders deren Instrumente hatten sich in ihrer Entwicklung darauf einzustellen. Die dienstleistende Marktorientierung scheint seitdem die neue Platzierung der Weiterbildung auszumachen. Weiterbildung als lebenslange Norm für jeden/jede Erwachsenen/Erwachsene, der/die diese verantwortlich macht, sodass sie durch ihre Nachfrage dafür selbst Sorge zu tragen haben, führt zu anderen Strukturvorstellungen mit erweiterten professionellen Ansprüchen. So wurde die Qualitätssicherung durch ein Qualitätsmanagement das Ziel, das durch Testierung die Organisationen so aufstellen sollte, dass den neuen Kunden/Kundinnen eine verlässliche Bildungsorganisation zugesichert werden könne. Der Professionalitätsbegriff wurde in diesem Prozess veralltäglicht und organisationsbezogen strukturbildend verengt. Das Management zur Leitung der Bildungsorganisationen spielte die entscheidende Rolle. Dieses Management kauft die Dozenten/Dozentinnen ein, verlangt von ihnen Kompetenzen für die Entwicklung der Angebote und eine hohe Teamfähigkeit. Für die Fortbildung auf hohem Niveau haben sie aber selber Sorge zu tragen. Die Qualifizierung und der Kompetenzerwerb individualisieren sich, sodass inzwischen der Besuch von entsprechenden Studiengängen an den Hochschulen oder einer wissenschaftlichen Weiterbildung erwartet wird.

Professionell Handeln bleibt das Stichwort, aber eher gemessen an Funktionalität, Effizienz, Effektivität und Flexibilität. Sind das auch und wenn ja in welcher Weise pädagogische Kriterien bei der Betrachtung von pädagogischen Prozessen? Diese Kriterien stützen erst einmal den Maschine-Mensch-Verdacht.

Pädagogische Professionalität verlangt nach Forschung, die den Fokus auf die Wechselwirkungen von Lernhaltungen und Entwicklungen sowie den organisatorischen Kontext beim Menschen legt. Dementsprechend interessiert sich ein professioneller Erwachsenenbildner/eine professionelle Erwachsenenbildnerin für den lernenden Menschen in seiner ganzen Komplexität im Handeln und im Lernen. Das heißt, ihn/sie interessieren die Tiefendimensionen der Herausforderungen, was die gesellschaftliche Strukturentwicklung und die Lehr-, Lernentwicklung sowie die Lernkulturen betrifft. Es geht in der Professionsentwicklung um anwendungsbezogenes Grundlagenwissen, Deutungskompetenz und Instrumentenentwicklung. Dabei kommt für die professionellen Ansprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, verglichen mit anderen Professionen, die ebenso den Menschen im Fokus haben und ebenso betroffen sind von marktbürokratischen Rationalisierungen, hinzu, dass das pädagogische Handeln auf offene Veränderung, auf weiteren Kompetenzzuwachs und auf Einsicht zu orientieren ist. Der Mensch erhält neue Optionen und Einsichten, auch wenn er sich vermeintlich beruflich optimiert. Wir haben es mit einer un abgeschlossenen Entwicklung zu tun, alles bleibt im Prozess! Professionen ha-

ben danach aus meiner Sicht ihre Spielräume im Vorgehen, bedingt durch ihre fachliche Kompetenz und die Beschreibung ihres Gegenstandes. Pädagogisches Handeln im professionellen Modus ist dabei abhängig von Beziehungsfähigkeit, vom Aneignungsinteresse sowie von Verarbeitungs- und Anwendungsmöglichkeiten. Viele sind direkt und indirekt am Entwicklungsprozess beteiligt.

Jede Disziplin lebt davon, dass sie Verbindendes formuliert und sich in Verbänden organisiert, sich aber in Teildisziplinen spezialisiert. Dieses belegt sich durch entsprechende Theoriebildung und Forschung im Handlungsfeld mit eigener Begriffsbildung und wechselseitiger Akzeptanz.

Deshalb würde ich – ebenso wie Du – *pädagogische Professionalität* als Konzeptbegriff, gerade weil es dabei nicht um durchrationalisierte Handlungen geht, nicht aufgeben, sondern ihn für die ganze Disziplin, aber auch im Speziellen für die Teildisziplin näher am wissenschaftlichen Gegenstand und den damit verbundenen Aufgabenfeldern neu abstecken und noch einmal Essentials herausarbeiten. Denn, wenn man keine neuen Ansätze hat, und *Kompetenz* und *Qualität* sind eher Unterkategorien, sollte man Begriffe noch erhalten.

Für mich bleiben tragende Pfeiler für Professionalität mit oder ohne Marktorientierung die folgenden:

- Wissenschaftlich fundierte Kompetenz der Handelnden
- Forschungen zu Fragen aus dem Handlungsfeld; Entwicklung von Methoden
- Bereitstellung von Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Bedingungen und zum Handeln im spezifischen pädagogischen Feld; Entwicklung von Handlungsinstrumenten für die Praxis
- Sicherung reflexiver Handlungs- und Entscheidungsspielräume für die Entwicklung von Angeboten, Programmen und die Lehr- und Lernarbeit mit Erwachsenen
- Garantie ethischer Verpflichtungen in der Bildungsarbeit

Und das alles am besten träger- und institutionenübergreifend in einem Berufsverband zusammenführen.

Dazu benötigt man viele aktive Individuen, die sich mit ihrer Tätigkeit im Handlungsfeld identifizieren und auch bei Gegenwind standhalten können.

Dieter Nittel

Lass mich noch einmal auf einen nicht unwichtigen deprofessionalisierenden Aspekt eingehen, der mit dem sehr weiten Lernbegriff zusammenhängt.

Unter dem Einfluss der europäischen Bildungspolitik, die uns die wenig instruktive Unterteilung in formales, non-formales und informelles Lernen beschert hat, scheint nicht nur die Disziplin, sondern auch die Berufskultur sowohl die Grenzen als auch die Wertschätzung des organisierten Lernens aus den Augen verloren zu haben. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens besteht, so wie ich es verstehe, primär aus den formalen und non-formalen Lernkontexten; informelle Aneignungsprozesse gehören aus der Sicht der Erziehungs- und Bildungsorganisationen zur Umwelt. Vom Standpunkt der komparativen pädagogischen Berufsgrup-

penforschung aus ist festzustellen, dass nicht nur die Vertreterinnen und Vertreter der Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen, sondern auch die anderer Berufskulturen das informelle Lernen notorisch überbewerten. Darüber hinaus wird schlicht und einfach der Umstand ignoriert, dass sich das informelle Lernen sehr wohl auch unter den Bedingungen von Fremdbestimmung oder massiven Leidensprozessen vollziehen kann (vgl. Nittel/Seltrecht 2013). Die Vermischung von informellem und selbstorganisiertem Lernen ist fatal. In der wissenschaftlichen Disziplin hat es bisher keine Selbstverständigung und folglich keine Einigung gegeben, dass weniger die Bildung des/der Erwachsenen an sich, sondern ein ausgewogenes Mischungsverhältnis von pädagogisch intendierter und pädagogisch nicht intendierter Bildung des/der Erwachsenen den zentralen Wert markiert. Unter den Bedingungen der zweiten Moderne wäre die nahezu vollständige Substitution des informellen Lernens nur um den Preis einer Verletzung der Autonomie zu realisieren, während umgekehrt die weitere Expansion des informellen Lernens weiteren Individualisierungsprozessen Vorschub leisten würde und mit der Auflösung des Aufklärungspostulats erkauf werden müsste.

Noch ein letzter Hinweis: Die Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung läuft meines Erachtens zumindest ein Stück weit hinter den tatsächlichen Entwicklungsprozessen hinterher. Das Erziehungs- und Bildungssystem wird momentan immer mehr als eine Einheit gesehen, allerdings geschieht das primär unter rein utilitaristisch und technokratisch ausgerichteten bildungsökonomischen Gesichtspunkten. Ich halte es nicht für sinnvoll, den ganzheitlichen Blick auf Bildung und Erziehung der Bildungsökonomie zu überlassen. Ganz generell lohnt es sich, von partikularen Perspektiven einmal abzusehen und das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens als arbeitsteiliges Gefüge zu betrachten. Immerhin kann eine deutliche Steigerung der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeiten verbucht werden. Der Netzwerkgedanke erlebt eine stete Aufwertung.

Wiltrud Gieseke

Ich teile diese Einschätzung von Dir zum informellen Lernen, sie ist besonders professionsrelevant. Ich dränge jedoch darauf, sich theoretisch zu neuem Denken vorzuwagen und auf eine offene, aber gerahmte und gestaltete Struktur der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hinzudenken, die die gegenwärtigen Kontexte überschreitet und die Spielräume der Entwicklung unter Bildungs- und Lernansprüchen von Erwachsenen differenziert erforscht und professionell begleitet. So viel Spielraum Professionelle im Handeln in der Situation benötigen, so viele Standards sollte es für die Weiterbildung der Weiterbildner und Weiterbildnerinnen geben. Standards und Spielräume sind in einem relationalen Verhältnis zu sehen. Aus diesen realisierten Ansprüchen erwächst die Berechtigung der Teildisziplin.

Das Personal in der Erwachsenenbildung

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor

Ines Langemeyer, Andreas Martin

Zusammenfassung

Das Personal in der Erwachsenenbildung wird in diesem Beitrag hinsichtlich demographischer Merkmale, Qualifikationen sowie den Beschäftigungs- und Einkommensverhältnissen vergleichend untersucht. Als Bezugsgrößen dienen dabei nicht nur die Beschäftigten im primären, sekundären und tertiären Bildungsbereich, sondern auch die Erwerbstätigen im Dienstleistungsbereich insgesamt. Es lässt sich anhand von Mikrozensusdaten zeigen, dass es nicht nur große Unterschiede zwischen der Erwachsenenbildung und dem übrigen Bildungssektor gibt, sondern auch, welche Parallelen zum Dienstleistungssektor existieren. Dieser Vergleich ist auch vor dem Hintergrund plausibel, dass sich Erwachsenenbildung ohnehin als eine wissensintensive und interaktive Arbeit beschreiben lässt, die in weiten Teilen über den Markt verfügbar gemacht wird. Unter sozioökonomischen Aspekten sticht die strukturelle Benachteiligung des Personals in der Weiterbildung hervor. Nicht Niedriglöhne kristallisieren sich als übergreifendes Problem heraus, sondern durchschnittliche Einkommensnachteile über alle Einkommensklassen hinweg und ein zu geringes Volumen an Arbeitszeit, was sich zusammen in erheblichem Maße durch den fehlenden Schutz vor Vermarktlichung der Arbeitsverhältnisse erklärt.

1. Der Dienstleistungssektor als Vergleichsebene

Vergleiche zur Einordnung der Erwachsenenbildung nach Beschäftigungsverhältnissen und Qualifikationen orientieren sich häufig an anderen Formen pädagogischer Arbeit im primären, sekundären und tertiären Bildungsbereich (wie z. B. die neueren Untersuchungen von Nittel/Tippelt/Wahl/Buschle 2013). Dies unterstreicht die häufig wie selbstverständlich angenommene Zugehörigkeit dieses Tätigkeitsfeldes zum öffentlich organisierten Bildungssystem. Aus einer analytischen Perspektive liegt es jedoch auch nahe, die Erwachsenenbildung mit Berufen und Tätigkeiten im Dienstleistungssektor ins Verhältnis zu setzen. Denn orientiert man sich an den üblichen Systematiken des Beschäftigungs- und Berufssystems, handelt es sich ja bei der

Erwachsenenbildung in der Tat um eine an und für Personen erbrachte Dienstleistung, die auf einem Markt angeboten und nachgefragt wird. Dass solche Vergleiche in der Forschung und auch in der Praxis bislang nicht angestellt wurden, mag mit bildungs- und professionspolitischen Vorbehalten zusammenhängen: Der Verdacht liegt nahe, man halte eine warenförmige und kommerzialisierte Bildungsarbeit für unabdingbar oder für unproblematisch. Dem wollen wir mit diesem Beitrag nicht das Wort reden. Dennoch wollen wir die analytischen Perspektiven, die ein solcher Vergleich bietet, nicht verschenken und werden daher im Folgenden mit Hilfe einer bislang in diesem Feld wenig genutzten Datenbasis die Besonderheiten der Erwachsenenbildung empirisch aufzeigen. Der Dienstleistungsbegriff wäre dabei missverstanden, würde man ihn hier rein auf den Tatbestand der zunehmenden Käuflichkeit von Bildung anstelle einer sozialstaatlich organisierten Versorgung beziehen. Er vermag durchaus die besondere Form der Leistungserbringung verdeutlichen (Schübler 2006, S. 236), die soziologisch längst nicht mehr nur als Auftragsarbeit, sondern vielmehr als „interaktive“ und „wissensintensive“ Arbeit begriffen und für wirtschaftliche Entwicklung als bedeutsam angesehen wird (vgl. Baethge 2011, S. 85; Helmrich/Zika/Kalinowski/Wolter 2012, S. 6; VBW 2011, S. 37). Mit Hilfe dieser Klassifikation können wir die sozio-demografische und sozio-ökonomische Situation von Beschäftigten gesellschaftlich genauer einordnen.

Wir fragen im Folgenden vor allem nach den Arbeits- und Lebensbedingungen der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, ihren formalen Qualifikationen, ihren Beschäftigungsverhältnissen und ihrer Einkommenssituation. Ziel ist es, das Personal in der Erwachsenenbildung hinsichtlich dieser Kenngrößen vergleichend zu beschreiben und so den Tätigkeitsbereich der Erwachsenenbildung im System der Berufe zu verorten. Datengrundlage ist das Scientific-use-File des Mikrozensus 2009, in dem die repräsentativen Angaben von 489.349 Personen erfasst wurden. Das Personal in der Erwachsenenbildung wird über den Branchenschlüssel WZ03 804 „Erwachsenenbildung und sonstiger Unterricht“ identifiziert. Berufsbezeichnungen haben sich zur Eingrenzung der Erwachsenenbildner als eher untauglich erwiesen. Nach der Klassifikation der Berufe 92 werden sie lediglich benutzt, um die Personen zu identifizieren, die innerhalb der Erwachsenenbildung mit Sicherheit eine lehrende Tätigkeit ausüben. Da davon ausgegangen werden muss, dass nicht alle Lehrenden in der Erwachsenenbildung eine eindeutige Berufsbezeichnung angeben, ist allerdings anzunehmen, dass die Gesamtzahl der Lehrenden höher ist. Bei den im Mikrozensus erfassten 1854 Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung handelt es sich zudem um diejenigen Beschäftigten und Selbstständigen, die im Bereich der Erwachsenenbildung ihrer ersten oder einzigen Erwerbstätigkeit nachgehen. Die Erfassung von Nebenjobs, die neben einer Hauptberuflichkeit ausgeübt werden („zweite Erwerbstätigkeit“) ist besonders für die Erwachsenenbildung im Mikrozensus problematisch (ausführlicher zu den Möglichkeiten und Grenzen des Mikrozensus: Weisaupt/Huth 2012; Martin/Langemeyer 2013). Der Dienstleistungsbereich wird ebenfalls über den Berufsschlüssel eingegrenzt (Berufsabschnitte Va-i KldB92).

Insgesamt ist die Datenlage zum Personal in der Erwachsenenbildung als schwierig zu bezeichnen. Seit der WSF-Erhebung von 2005 zur sozialen Lage der Lehren-

den in diesem Bereich wurden keine weiteren großen Erhebungen unternommen, deren Daten für Auswertungen zur Verfügung stehen. Um die Datenlagen zu verbessern, führen das DIE, das BIBB und die Universität Duisburg-Essen 2014 im Anschluss an den *wbmonitor* unter dem Titel „*wb-personalmonitor*“ eine Erhebung durch, die das Personal in der organisierten Weiterbildung insgesamt erfassen soll.

2. Arbeits- und Lebensbedingungen der Erwachsenenbildner

2.1 Demografie

Mangels gesicherter Zahlen ist der demografische Hintergrund des Personals in der Erwachsenenbildung eine häufig vernachlässigte Größe. Die Zusammensetzung einer Berufsgruppe und die Zahlen über die Arbeits- und Einkommenssituation geben jedoch Aufschluss über gesellschaftliche Bedingungen, die der/die Einzelne zunächst nur als individuell oder als besondere lokal entstandene Situation erfährt.

Das Durchschnittsalter der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik liegt bei 41,3 Jahren, in den Dienstleistungsberufen liegt das Durchschnittsalter bei 41,7 Jahren. Erwachsenenbildner weichen mit durchschnittlich 42,8 Jahren nicht nennenswert davon ab. Im Vergleich dazu sind Beschäftigte an weiterführenden Schulen im Schnitt etwa 46 Jahre, im tertiären Bereich 38 Jahre. Etwa 21 % aller Erwerbstätigen und etwa 20 % aller in Dienstleistungsberufen Erwerbstätigen sind jünger als 30 Jahre. In der Erwachsenenbildung trifft dies ebenfalls auf 20 % der Erwerbstätigen zu. Im Sekundarbereich hingegen sind nur 11 % jünger als 30, im tertiären Bereich 38 %.

Ähnlich unauffällig zeigt sich das Personal in der Erwachsenenbildung hinsichtlich des Geschlechts. 45,8 % der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik sind Frauen, in den Dienstleistungsberufen ist dieser Anteil mit etwa 58 % höher. In der Erwachsenenbildung liegt der Frauenanteil bei 57 %. In den anderen Bildungssektoren ist lediglich der Sekundarbereich mit 58 % vergleichbar. Sowohl der Primarbereich mit 90 % Frauenanteil, als auch der tertiäre Bereich mit 44,7 % weichen hier auffällig vom Dienstleistungsbereich ab.

Zieht man bei den Familienstrukturen einen Vergleich, so ist die Zahl der „klassischen“ Familien (Ehepaar mit Kindern) und der Singlehaushalte bei Erwachsenenbildnern annähernd durchschnittlich und ähnelt den Zahlen in anderen Bildungssektoren. Etwa 41 % aller Erwerbstätigen leben in einer Familie mit Kindern; arbeiten sie im Dienstleistungsbereich, sind es etwa 39 %. Erwachsenenbildner leben zu 36 % in solchen Familienstrukturen. Während die im Primar- und Sekundarbereich Erwerbstätigen in diesem Punkt ebenfalls unauffällig sind (42 % und 40 %), hebt sich der tertiäre Bildungssektor stark ab. Hier leben nur 27 % der Erwerbstätigen in „klassischen“ Familien. Auch bei den Singlehaushalten erweisen sich Erwachsenenbildner als durchschnittlich. Während 22 % aller Erwerbstätigen und 23 % der in Dienstleistungsberufen Tätigen alleinstehend sind, sind es unter den Erwachsenenbildnern 26 %. Im Vergleich dazu teilen 45 % der im tertiären Bildungsbereich Beschäftigten diese Lebensform. Im Primar- und Sekundarbereich liegt der Anteil bei etwa 20 % bzw. 18 %. Tabelle 1 gibt dazu einen detaillierten Überblick.

Tabelle 1: Familienstand der Erwerbstätigen nach Branchen in Prozent; gewichtet
(Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen) ungewichtete Häufigkeiten < 50; N=222.879

Familienstand	Alle	DL	Primär	Sekundär	Tertiär	EB
Ehepaar ohne Kinder	19,4	20,3	21,2	24,5	17,3	19,5
Ehepaar mit Kindern	41,3	39,1	42,1	40,1	27,5	36,1
verwitwet o. geschieden ohne Kinder	6,8	7,0	5,8	6,2	3,7	7,6
verwitwet o. geschieden mit Kindern	5,3	5,6	6,8	5,0	2,8	5,5
getrennt ohne Kinder	1,6	1,6	(0,9)	(1,0)	(1,7)	(1,9)
getrennt mit Kindern	1,0	1,1	1,3	(0,8)	(0,6)	(0,9)
ledig ohne Kinder	22,4	22,6	17,8	19,8	45,0	25,8
ledig mit Kindern	2,3		4,2	2,6	(1,3)	2,8

Einen Migrationshintergrund haben 21 % der Erwachsenenbildner. Dies ist etwas mehr als im Dienstleistungssektor insgesamt (16 %) und auch höher im Vergleich zu allen Erwerbstätigen (18 %). Dennoch ist dieser Unterschied eher unbedeutend im Vergleich zu den Abweichungen im primären und sekundären Bildungsbereich (11,5 % und 8,6 %).

Kurzum, Erwachsenenbildner sind demografisch an keinem Punkt wirklich auffällig. Abgesehen von der höheren Zahl an Personen mit Migrationshintergrund gibt es in keinem der genannten Punkte signifikante Unterschiede zu den im Dienstleistungsbereich erwerbstätigen Personen. Unter demografischen Gesichtspunkten scheint sich das Personal in der Erwachsenenbildung aus den gleichen Bevölkerungssegmenten zu rekrutieren wie im Dienstleistungssektor insgesamt. Genau dies allerdings unterscheidet sie von den Erwerbstätigen in anderen Bildungsbereichen. Eine plausible Erklärung ist die Vielfalt der Zugangswege. Je mehr sich die Beschäftigten einer Branche aus allen Bereichen der Gesellschaft rekrutieren, desto weniger unterscheiden sie sich auch vom Durchschnitt aller Erwerbstätigen.

2.2 Verteilung von Bildungsabschlüssen und Qualifikationen

Insgesamt haben etwa 45 % aller in der Erwachsenenbildung Beschäftigten einen akademischen Abschluss, wozu neben dem Planungs- und Lehrpersonal auch Verwaltungskräfte und Sonstige (Praktikanten, Auszubildende, Schüler, Studenten, Rentner u. a.) zählen. Dieser Anteil ist deutlich höher als bei den Erwerbstätigen insgesamt (18 %), im Dienstleistungsbereich insgesamt (21 %) und auch höher als im primären Bildungsbereich (35 %). Er ist jedoch wesentlich geringer als im sekundären und tertiären Bereich (80 bzw. 58 %). Dies mag daran liegen, dass im Branchenschlüssel auch die Erwerbstätigen erfasst werden, die mit Verwaltungsaufgaben und ähnlichem betraut sind. Die Erwachsenenbildner, für die sich dabei aus der Berufsbezeichnung mit Sicherheit eine lehrende Tätigkeit ableiten lässt („sonstige nicht-wissenschaftliche Lehrkräfte“, „sonstige wissenschaftliche Lehrkräfte“, Hochschullehrer, nicht-wissenschaftliche Lehrkräfte des Sonderschulbereichs, Lehrer des Sekundarbereichs etc.),

haben zum größten Teil einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss (13 bzw. 59 %). Erwachsenenbildung insgesamt ist im Vergleich zu allen 354 Berufen (KldB92) hinsichtlich des Akademisierungsgrades auf „Platz“ 56, die Lehrenden in der Erwachsenenbildung auf Platz 30. Ähnliche Werte finden sich bspw. bei Sozialarbeitern (70 %); Dolmetschern (71 %) sowie bei Marktforschern (73 %). Ebenfalls besonders hoch ist der Anteil der Akademiker an den Soloselbstständigen (z. B. freiberufliche Dozenten oder Berater, die keine eigenen Angestellten oder Beschäftigte haben), hier haben 59 % einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss. Damit rückt die Erwachsenenbildung in die Nähe solcher interaktiven und wissensintensiven Dienstleistungen, die in hohem Maße mit Innovationen befasst sind. Laut der Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin im Jahr 2005/06 haben diese „Innovateure“ zu 46 % einen akademischen, zu 34,2 % einen Fachschulabschluss, zu 23,8 % eine Lehre und zu 17,6 % gar keinen Abschluss (Tiemann 2013, 72). Die Zahlen für die Erwachsenenbildung weichen nur in der Kategorie „Fachschule“ nennenswert davon ab.

Tabelle 2: Erwachsenenbildner: höchste Abschlüsse nach Stellung im Beruf in Prozent; gewichtet (Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen) ungewichtete Häufigkeiten < 50; N=1.854

	soloselbstständig	selbstständig	Angestellte/Arbeiter	Beamte	sonstige	Summe
ungelernt/angelern/Praktikum	21,1 11,4	(1,8) (5,3)	24,6 9,5	(0) (0)	52,6 71,4	100 17,5
Berufsausbildung	25,0 21,9	9,8 47,4	58,7 36,5	(0) (0)	(6,5) (14,3)	100 28,3
Meister/Techniker/gleichwert. Fachschule	(25,9) (6,7)	(11,1) (15,8)	59,3 10,8	(0) (0)	(3,7) (2,4)	100 8,3
Fachhochschule/Universität	41,9 59,0	(4,1) (31,6)	43,2 43,2	7,4 100,0	(3,4) (11,9)	100 45,5
innerhalb Berufsabschluss	32,3	5,8	45,5	3,4	12,9	100
innerhalb Stellung im Beruf	100	100	100	100	100	100

Wichtig sind nicht nur die formalen Abschlüsse, sondern auch die Fachrichtungen der Berufs- und Hochschulzertifikate. Unter Erwachsenenbildnern findet sich hier eine große Vielfalt, die gegenwärtig gerne als Stärke hervorgehoben wird (Schütz/Nittel 2012, S. 236). Eine Homogenität bei den Berufsabschlüssen hat allerdings insofern einen Vorteil, als die Identifikationsmöglichkeiten mit dem Beruf größer sind und die Beschäftigten sich interessenspolitisch eher organisieren (vgl. Martin/Langemeyer 2013).

Zentral für die Erwachsenenbildung ist nach wie vor die Tätigkeit des Lehrens. Einen korrespondierenden pädagogischen Berufs- oder Hochschulabschluss haben 16 % aller in der Erwachsenenbildung Tätigen. Unter den lehrenden Erwachsenenbildnern sind es 27 %. Die Studienabschlüsse unter den Lehrenden verteilen sich da-

bei insgesamt auf 66 Fachrichtungen. Die bloße Zahl der vertretenen Fachrichtungen ist jedoch als Maß für die Vielfalt und für einen Vergleich mit anderen Berufsgruppen nicht aussagekräftig genug. Zentral ist vielmehr die Verteilung der Erwerbstätigen eines Berufes auf die Fachrichtungen des höchsten Berufsabschlusses sowie das Maß der Verdichtung auf einige Leitfächer. Dazu bedarf es eines standardisierten Maßes für die Dichte einer Häufigkeitsverteilung, mit dem sich diese *berufsfachliche Dichte* messen lässt. Dafür verwenden wir das Lorenzsche Konzentrationsmaß, mit dem unter anderem der Gini-Koeffizient berechnet wird:

$$LKM = \sum_{j=1}^q (k_{i-1} + k_i) \frac{a_i H_i}{\sum_{j=1}^q a_j H_j} - 1$$

Wobei diese Maß noch einmal normiert werden kann:

$$LKM_{norm} = LKM \frac{n}{n-1}$$

(vgl. Hartung 2009, S. 52). Dabei ist in diesem Fall

$$\frac{a_i H_i}{\sum_{j=1}^q a_j H_j} \frac{a_i H_i}{\sum_{j=1}^q a_j H_j}$$

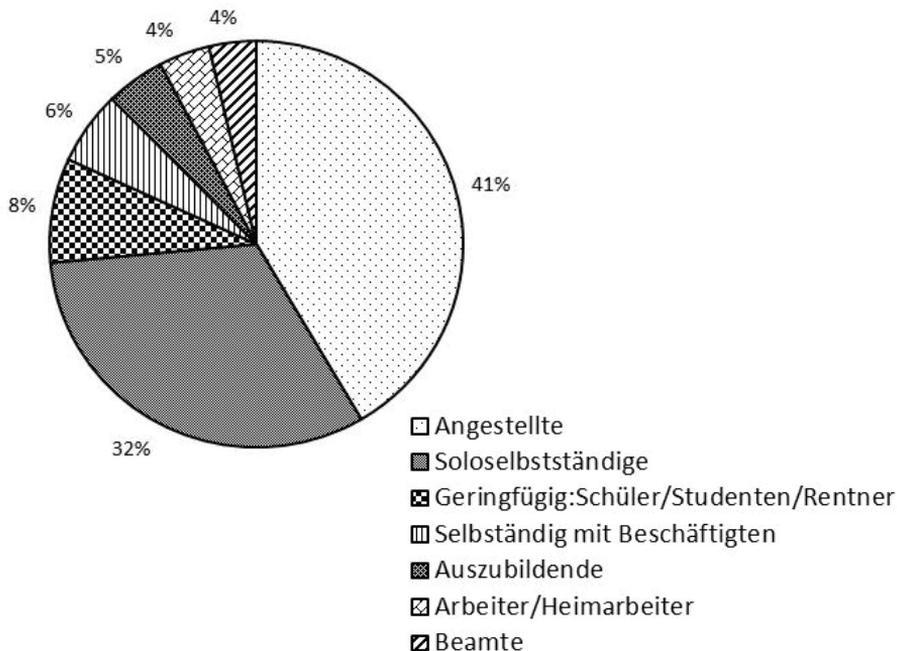
der Anteil von Personen eines Berufes der jeweils auf eine Hauptfachrichtung entfällt, k_i der kumulierte Anteil der Fachrichtung. Wendet man das normierte Lorenzsche Konzentrationsmaß auf die Verteilung der Erwerbstätigen in den 10 am häufigsten genannten Fachrichtungen (HFR03) des Bildungsabschlusses in einem Beruf an, erhält man einen Koeffizienten, der den Wert 1 annimmt, wenn alle Erwerbstätigen in einem Beruf Abschlüsse in derselben Fachrichtung aufweisen und gegen 0 geht, wenn sich die Erwerbstätigen völlig gleichmäßig auf die Fachrichtungen verteilen. Der Koeffizient ist also ein standardisiertes Maß für die Homogenität bzw. Heterogenität der fachlichen Qualifikation der Erwerbstätigen in einem Beruf. Für die Erwachsenenbildung insgesamt ergibt sich ein Wert von 0,28. Einen ähnlichen Wert weisen beispielsweise Hilfsarbeiter (0,28); Wach- und Sicherheitspersonal (0,3) sowie Fuhr- und Taxiunternehmer (0,31) auf. Dass eine geringe berufsfachliche Dichte nicht automatisch eine Benachteiligung im Erwerbssystem nach sich zieht, wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass auch Unternehmer (0,28) einen geringen Wert aufweisen. Die in der Erwachsenenbildung mit Sicherheit als Lehrende identifizierbaren Erwerbstätigen weisen eine berufsfachliche Dichte von 0,43 auf. Ganz ähnliche Werte finden sich beispielsweise bei Publizisten (0,42) und Marketingfachleuten (0,45). Im Vergleich zum primären, sekundären und tertiären Bildungsbereich ist der Wert jedoch immer noch erheblich geringer. Lehrer im Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulbereich weisen eine berufsfachliche Dichte von 0,58, Gymnasiallehrer

von 0,65 auf. Allerdings ist die berufsfachliche Dichte von Lehrenden in der Erwachsenenbildung wesentlich höher als bei Hochschullehrern (0,15), deren Tätigkeiten sich nicht an einer pädagogischen, sondern an einer je eigenen, fachspezifischen Leitprofession ausrichten. Die Stellung der Erwachsenenbildung in diesem Punkt macht deutlich, dass besonders die Frage, inwiefern sich die Professionalität der Erwachsenenbildung zuerst an einer pädagogischen Qualifikation (wie bei Lehrern im Schulbereich) oder aber an einer fachspezifischen Qualifikation (ähnlich Hochschullehrern) orientiert, nicht entschieden ist. Auch aus dieser Perspektive zeigt sich Erwachsenenbildung als „unentschiedene Profession“ (Nittel 1995). Die höchsten Werte nahe 1 weisen die hoch spezialisierten Fachberufe (Werkzeugmechaniker, Zerspanungsmechaniker, Goldschmiede...) und die klassischen Professionen (Richter, Anwälte, Zahnärzte, Tierärzte, Humanmediziner) auf.

2.3 Beschäftigungsverhältnisse

Dass Erwachsenenbildner aus der Diversität ihrer Zugangswege und ihrer fachlichen Ausbildungen nicht unbedingt Vorteile ziehen, zeigt sich anhand ihrer Arbeits- und Beschäftigungssituation. Diese entspricht in keiner Weise dem, was man mit Blick auf die Erwerbstätigkeit in der Bundesrepublik insgesamt oder im Dienstleistungsbereich als gewöhnlich bezeichnen könnte.

Abbildung 1: Beschäftigungsverhältnisse der Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung; Häufigkeiten in Tsd./Prozent; gewichtet (Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen) N=1.854



Die Diskussion über atypische Beschäftigungsformen in der Erwachsenenbildung wurde bislang vor allem anhand der Verbreitung von Honorarverträgen geführt (vgl. WSF-Studie 2005). Der Mikrozensus hält jedoch diese Vertragsform nicht fest, sondern die „Soloselbstständigkeit“. Hiermit ist die Form von Freiberuflichkeit bezeichnet, bei der man keine eigenen Angestellten hat. Diese Erwerbstätigkeit ähnelt daher der abhängigen Beschäftigung eher als der der freien unternehmerischen Tätigkeit, bei der man für abhängig Beschäftigte Verantwortung trägt.

Herausragendes Kennzeichen der Erwachsenenbildung ist der hohe Anteil an Soloselbstständigen (32 %), einer Beschäftigungsform, die sowohl unter allen Erwerbstätigen als auch im Bereich der Dienstleistungen eigentlich eher selten auftritt. Unter allen Erwerbstätigen sind lediglich 6,3 % soloselbstständig, im Bereich der Dienstleistungen 6,7 %. Sucht man nach vergleichbaren Branchen oder Berufen, deren Arbeitsorganisation in vergleichbarem oder höherem Maß durch Soloselbstständigkeit geprägt ist, finden sich nur wenige Fälle. Unter 207 Branchen gibt es nur drei mit einem ähnlichen oder höheren Anteil an Soloselbstständigen: der Journalismus (50 %) und das Kreditgewerbe (33 %). Dort sind vor allem Berufe wie Unternehmensberater, Finanz- und Verkaufsfachleute sowie Finanzmakler in dieser Form tätig; und schließlich der Reparatur-Bereich (32 %), hier im Besonderen Änderungsschneidereien.

Dieser hohe Anteil an Soloselbstständigen in der Erwachsenenbildung ist näher zu betrachten. Zwar ist die Erwerbstätigkeit in selbstständiger Form auch typisch für professionelle Tätigkeiten, in denen die Arbeit nach wissenschaftlichen, fachlichen und ethischen Maßstäben eigenverantwortlich durch einen Professionellen durchgeführt wird. Aber sie ist zugleich eine Beschäftigungsform, die sich ebenso wie die befristete Anstellung besonders zur externen Flexibilisierung eignet. So können Marktrisiken an die Erwerbstätigen weitergegeben, die Leistungssteuerung durch Marktmechanismen koordiniert und Ansprüche auf Gratifikationen reduziert werden. Dieser Aspekt scheint in der Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle zu spielen.

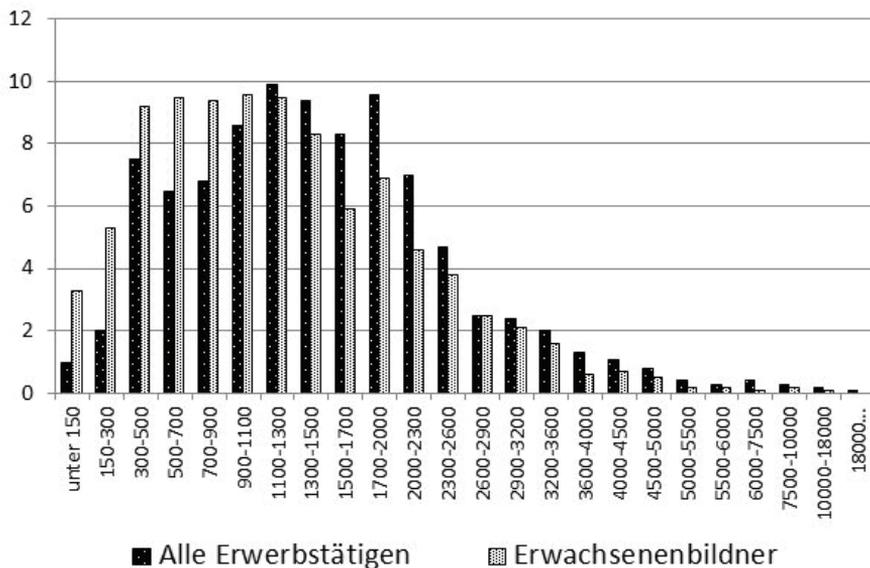
Auch bei den Angestellten verbindet sich mit diesem Beschäftigungsstatus keineswegs ein Normalarbeitsverhältnis (zum Begriff des Normalarbeitsverhältnisses vgl. Mückenberger 1989). Insgesamt sind 54 % der Angestellten in der Erwachsenenbildung atypisch beschäftigt. 20 % haben ein befristetes Beschäftigungsverhältnis, 42 % sind in Teilzeit oder geringfügig, knapp 8 % aller Angestellten in der Erwachsenenbildung sind sowohl befristet als auch in Teilzeit (bzw. geringfügig) beschäftigt. Legt man den unbefristeten und in Vollzeit beschäftigten Angestellten zugrunde, haben gerade 20 % der Erwerbstätigen in der Erwachsenenbildung insgesamt ein „normales“ Arbeitsverhältnis.

2.4 Einkommen

Größere Aufmerksamkeit als Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen wird in der Öffentlichkeit den Löhnen und Einkommen geschenkt. So standen besonders die geringen Einkommen der Lehrenden in der SGB II und III geförderten Weiterbildung und im Bereich der Integrationskurse im Brennpunkt. Für die Weiterbildung im Bereich SGB II und III gibt es seit 2012 einen Mindestlohn. Die Erwachsenenbildung erfährt damit die gleiche Behandlung wie andere Niedriglohnbereiche des Dienstleis-

tungssektors wie etwa die Gebäudereiniger, Beschäftigte im Sicherheitsgewerbe, in der Abfallwirtschaft, in Wäschereien und im Pflegebereich. Das Durchschnittsnettoeinkommen eines Erwachsenenbildners beträgt etwa 1300 Euro, was sowohl im Vergleich zu allen Erwerbstätigen mit durchschnittlich 1700 Euro Monatseinkommen als auch den im Dienstleistungsbereich Beschäftigten deutlich niedriger ist. Berücksichtigt man weiterhin das Anforderungsniveau der Beschäftigung und den Bildungshintergrund der Erwachsenenbildner, wird die Einkommensdifferenz noch deutlicher (vgl. Martin/Langemeyer 2013). Die Einkommen der Erwachsenenbildner sind auch deutlich geringer als die der in den anderen Bildungsbereichen Beschäftigten. Im primären Bereich liegen die Einkommen durchschnittlich bei etwa 1500 Euro, im sekundären Bereich bei etwa 2300 Euro und im Tertiärbereich bei rund 1800 Euro. Ein wichtiger Unterschied zwischen der Erwachsenen- und Weiterbildungsbranche und besonders den Niedriglohnbranchen besteht jedoch darin, dass die Einkommen in der Erwachsenenbildung nicht wie bei den Gebäudereinigern und Pflegekräften einfach homogen niedrig, sondern durch eine erhebliche Varianz geprägt sind.

Abbildung 2: Häufigkeiten nach Nettoeinkommensklassen in Prozent; gewichtet
(Quelle: Mikrozensus 2009; eigene Berechnungen) N=222.879



Während die Einkommen der einzelnen Erwerbstätigen in der Bundesrepublik über alle Branchen und Berufe hinweg um etwa 1380 Euro um den Mittelwert schwanken, sind es allein in der Erwachsenenbildung etwa 1040 Euro. Im Sicherheitsgewerbe beträgt die Standardabweichung (die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert)

hingegen nur 680 Euro, bei den Pflegekräften 743 Euro. Es gibt in der Erwachsenenbildung also nicht nur Verlierer, sondern auch Gewinner. Untersucht man näher, um wen es sich dabei jeweils handelt, erweisen sich besonders die Soloselbständigen als auffällig. Während Soloselbständige 32 % aller in erster Erwerbstätigkeit in der Erwachsenenbildung Beschäftigten ausmachen, liegt ihr Anteil in der Gruppe der höchsten Einkommen (oberstes Einkommensquintil) bei nur 22 %. Selbständige mit Angestellten (also Unternehmer mit wenigstens einem Angestellten) hingegen, die in der gesamten Erwachsenenbildung etwa 5,3 % ausmachen, stellen 15 % im höchsten Einkommensbereich, Beamte mit einem Gesamtanteil von 3,6 % stellen 20 % der höchsten Einkommen. Auch im Mittel sind die Einkommen der Soloselbständigen besonders niedrig. Während Soloselbständige insgesamt über etwa 1800 Euro Nettoeinkommen monatlich verfügen, sind es bei den Soloselbständigen in der Erwachsenenbildung etwas weniger als 1200 Euro.

Ein wichtiger, bislang wenig beachteter Grund für die niedrigen Einkommen in der Erwachsenenbildung (jenseits niedriger Honorarsätze und Stundenlöhne), ist das vergleichsweise geringe Arbeitszeitvolumen der einzelnen Arbeitskräfte, was vor allem die Soloselbständigen spüren. Während die durchschnittliche Arbeitszeit aller Erwerbstätigen bei 35,7 und bei allen Soloselbständigen bei 39,2 Stunden in der Woche liegt, sind es bei den Erwachsenenbildnern insgesamt nur 28 und bei den Soloselbständigen in der Erwachsenenbildung nur 24,4 Stunden. So ist auch der Wunsch nach mehr Arbeitszeit bei den Erwachsenenbildnern deutlich ausgeprägter als bei den Erwerbstätigen insgesamt: 19,1 % der Erwachsenenbildner wünschen mehr Arbeitszeit, während es unter allen Erwerbstätigen nur 12,4 % sind. Noch häufiger wird dieser Wunsch von Soloselbständigen in der Erwachsenenbildung angegeben: 25 % wünschen mehr Arbeitszeit, während es von allen Soloselbständigen nur 13,4 % sind. Dies deutet auf ein ungünstiges Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt Erwachsenenbildung hin, was besonders den Soloselbständigen zum Nachteil gereicht.

Ihre Situation macht deutlich, dass diese Erwerbstätigen die Lasten und Folgen der in der Erwachsenenbildung besonders hohen Flexibilitätsanforderungen zu tragen haben. Dass dies nicht nur schwierige, sondern teilweise prekäre Lebenslagen zur Folge hat, zeigt sich nicht nur in den niedrigen Einkommen, sondern besonders in der teilweise fehlenden Rentenversicherung.

Soloselbständige müssen die für eine soziale und gesundheitliche Absicherung notwendigen Kosten selbst aufbringen. Dies scheint ein Problem zu sein. Obgleich für die Gesundheitsversicherung im Mikrozensus keine Daten vorliegen, ist doch nachweisbar, dass ein Großteil der Soloselbständigen – so auch in der Erwachsenenbildung – über keine Altersvorsorge verfügen. Von den Soloselbständigen in der Erwachsenenbildung haben etwa 35 % weder eine private noch eine gesetzliche Altersvorsorge. Dies ist bemerkenswert, insofern soloselbständige Lehrer und Erzieher versicherungspflichtig sind (§2 SGB 6). Tatsächlich sind aber nur 23 % der Soloselbständigen in der Erwachsenenbildung pflichtversichert, 42 % der Soloselbständigen sind privat rentenversichert. Besonders in der Erwachsenenbildung haben Soloselbständige häufig auch dann keine Altersvorsorge, wenn das Nettoeinkommen dies im

Grunde gestatten würde. So haben mehr als 30 % jener Soloselbständigen mit Einkommen zwischen 1700-2300 Euro im Monat keinerlei Altersvorsorge. Dies ist ein deutliches Indiz für eine prekäre Lebenssituation, die sich nicht allein durch geringe Einkommen und atypische Beschäftigungsverhältnisse auszeichnet, sondern insbesondere durch eine erzwungene Veränderung der Lebensperspektive der Betroffenen, die ihre Lebensführung immer weniger in den Horizont einer langfristigen Lebensplanung stellen können.

3. Fazit

Der Blick auf die soziodemographischen Daten, die Arbeits- und Lebensbedingungen sowie die Einkommen des Personals in der Erwachsenenbildung hinterlässt einen ambivalenten Eindruck. Einerseits sind die im Bereich der Erwachsenenbildung Beschäftigten demografisch völlig unauffällig und kaum von Beschäftigten in anderen Dienstleistungsbereichen zu unterscheiden, andererseits fallen die Einkommen von Erwachsenenbildnern deutlich schlechter aus als in anderen hochqualifizierten Tätigkeiten und das Ausmaß atypischer Beschäftigung ist beinahe beispiellos. Der Vergleich mit Dienstleistungen im Allgemeinen macht deutlich, dass die Arbeitsverhältnisse für die anspruchsvolle interaktive und wissensintensive Arbeit der Erwachsenenbildung tatsächlich dominant über den Markt und weniger über betriebliche Strukturen organisiert und gesteuert werden. Damit stellt sich jedoch die Frage, ob diese Tätigkeit nicht bereits ein Prototyp flexibler Beruflichkeit geworden ist, bei der durch die hohe Konkurrenz unter den Arbeitskräften eine kostengünstige Nachfrage auf Dauer gestellt wird. Professionalisierungsanstrengungen in diesem Bereich müssten deshalb die hier dargestellten Erkenntnisse im Blick haben, sollen sie dieser Arbeits- und Beschäftigungssituation etwas entgegensetzen. Ein plausibler Ansatz dazu wäre, die Selektionsfunktion von Qualifikationen bzw. Bildungsabschlüssen für eine Arbeitsmarktregulierung zu nutzen, so dass sich erworbene Qualifikationen für den Einzelnen auszahlen und eine langfristige Lebensplanung mit dem Beruf des Erwachsenenbildners möglich wird. Dazu müssten sich Standards etablieren, welche Qualifikationen von Erwachsenenbildnern neben fachlich spezifischen erwartet werden.

Eine aktuelle Erhebung mit einer differenzierten Binnenperspektive auf die Stellung des Personals in betrieblichen Strukturen, verschiedenen Segmenten des Weiterbildungsmarktes sowie auf seine subjektiven Verarbeitung- und Begründungsmuster, seine Kompetenzen und Ressourcen steht jedoch noch aus. Diese Lücke versuchen wir mit dem „wb-personalmonitor“ (2013-2014; gefördert vom BMBF) ein Stück weit zu schließen.

Literatur

- Baethge, M. (2011): Qualifikation, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung im Dienstleistungssektor. In: WSI-Mitteilungen, H. 9, S. 447–455
- Hartung, J. (2009): Statistik. München

- Helmrich, R./Zika, G./Kalinowski, M./Wolter, M.I. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2030. In: BIBB Report. H. 18, S. 1-14
- Martin, A./Langemeyer, I. (2013): Demographie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2013. Im Erscheinen
- Mückenberger, U. (1989): Der Wandel des Normalarbeitsverhältnisses unter Bedingungen einer „Krise der Normalität“ In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 4, S. 211–223
- Nittel, D. (1995): Erwachsenenbildung – „die unentschiedene Profession“? In: Der pädagogische Blick: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, Jg. 3, H. 1, S. 35-45
- Nittel, D./Tippelt, R./Wahl, J./Buschle, C. (2013): The need for comparative pedagogical research on occupational groups in times of change. The 7th European Research Conference of ESREA, Berlin September, 4-9 (Paper collection on CD-ROM).
- Schütz, J./Nittel, D. (2012): Von der Heterogenität zur Vielfalt. Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Eggenmeyer, R./Schübler, I. (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 229–244
- Schübler, I. (2006): Erwachsenenbildung als Lerndienstleistung? Paradoxien und Herausforderungen eines Entwicklungstrends. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H. J. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler, S. 234-248
- Tiemann, M. (2013): Wissensintensität von Berufen. In: Severing, E./Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 63-83.
- Weishaupt, H./Huth, R. (2012): Systematisierung der Lehrerforschung und Verbesserung ihrer Datenbasis. Bonn
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (Hg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen. www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf
- Vereinigung der Deutschen Wirtschaft e.V. (2008): Arbeitslandschaft 2030. Steuert Deutschland auf einen generellen Personalmangel zu? Eine Studie der Prognos AG, Basel. www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/110930_Neuauflage_Arbeitslandschaft_2030.pdf (Stand: 19.10.2013)

Empirische Befunde zur Akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Strukturelle und subjektive Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen

Regina Egetenmeyer, Ingeborg Schübler

Zusammenfassung

Der Begriff der akademischen Professionalisierung fokussiert zum einen die vielfältigen Qualifizierungsmöglichkeiten an Hochschulen für das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wie sie im Zuge des Bologna-Prozesses entstanden sind (Bachelor, konsekutiver und weiterbildender Master, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote wie Kontaktstudiengänge und Zertifikatskurse, Graduiertenkollegs, etc.). Neben dieser strukturellen Perspektive verweist der Begriff zum anderen auf den berufsbiographischen Professionalisierungsprozess im Rahmen der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung und die Möglichkeiten des Kompetenzaufbaus für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln. Diese beiden Perspektiven werden im Folgenden näher ausgeleuchtet und professionstheoretisch begründet. Anhand von ausgewählten Studien wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten der Professionalitätsentwicklung ein akademisches Studium eröffnet, aber auch welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen.

Akademische Professionalisierung – ein Terminus und seine begriffliche Differenzierung

Der Begriff der „academic professionalization“ findet sich auch im anglo-amerikanischen Sprachraum. Damit wird nicht nur ein Prozess der Verberuflichung gefasst, der sich durch die Bildung von Institutionen, nationalen Verbänden oder wissenschaftlichen Disziplinen kennzeichnet, sondern allgemein die Qualifizierung an Hochschulen im Sinne einer akademischen Aus- und Weiterbildung. Allerdings liegt der Fokus hier stärker auf den strukturellen Elementen, deren Vorhandensein bereits ein Indiz für „professionalization“ darstellt. Diese Entwicklung ist auch dadurch bedingt, dass sich Studiengänge hier – stärker als dies traditionell im deutschen Hoch-

schulkontext angelegt ist – an berufserfahrene Praktiker/innen richten, wonach ein Hochschulstudium berufsbegleitend oder berufsunterbrechend eine akademische Wissensbasis vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen legt.

Von akademischer Professionalisierung kann u.E. allerdings dann erst sinnvoll gesprochen werden, wenn an den Hochschulen nicht nur wissenschaftliches Wissen im Bereich der Erwachsenenpädagogik vermittelt und somit formale Qualifizierung angeboten wird, sondern wenn in dieser Phase auch die Möglichkeit zum persönlichen Kompetenzaufbau gewährleistet ist. Damit ist die subjektive Auseinandersetzung in Form von Reflexionen wissenschaftlicher Inhalte und akademischen Wissens, Praxisbeobachtungen und eigenen Praxiserlebnissen und -erfahrungen gemeint. Hierdurch wird „Professionalitätsentwicklung als eine berufsbiographische verankerte Kompetenzaufschichtung und -vertiefung“ (Seitter 2009, S. 12) verstanden. In dieser bildet ein erwachsenenpädagogisches Studium *eine* wichtige Phase in diesem Entwicklungsprozess, die ihren Fortgang in Wechselwirkung mit der Praxis und einer kontinuierlichen (akademischen) Weiterbildung findet.

Im Begriff „akademische Professionalisierung“ sind diese zwei Perspektiven integriert: die Aus- und Weiterbildungsangebote an Hochschulen als strukturelle Perspektive sowie die Professionalitätsentwicklung des/der einzelnen Erwachsenenbildners/in als subjektbezogene Perspektive. Dabei verweist der Begriff auf ein interdependentes Verhältnis von wissenschaftlicher (Aus-)Bildung und praxisbezogenen Erfahrungen und Reflexionen. Genau hierin liegt der Schlüssel zum Aufbau pädagogischer Professionalität, nämlich „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (Tietgens 1988, S. 37).

Dieses Verständnis akademischer Professionalisierung grenzt sich vom klassischen – vor allem soziologisch geprägten – Professionsbegriff ab. In dessen Mittelpunkt stehen ein gesellschaftlicher Zentralwertbezug, eine für Nicht-Mitglieder unzugängliche akademische Wissenshoheit eines Berufsstandes und ein individueller KlientInnenbezug. Im Kontext aktueller gesellschaftlicher Veränderungen stellt sich auch in der Professionssoziologie die Frage, ob dieses Professionsverständnis gegenwärtigen Gesellschaften gerecht wird (vgl. Miegl/Pfadenhauer 2003). Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann konstatiert werden, dass diese Elemente der Disziplin und der Praxis nicht entsprechen: (1) Neben dem Anspruch, Bildungsprozesse für Erwachsene in breiter Weise sicher zu stellen, gibt es Teile des Feldes, die partikuläre, ökonomische Interessen bedienen. Diese zählen aber aufgrund ihres Beitrags zu Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener klassischerweise zu den Berufsfeldern der Absolvent/inn/en erwachsenenpädagogischer Studiengänge. Auch disziplinar werden diese Felder nicht aus der Forschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgeschlossen. (2) Aufgrund ihres emanzipatorischen Anspruchs kann sich Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht als Disziplin verstehen, die mit unzugänglichen akademischen Wissensbeständen operiert. Vielmehr versteht es Erwachsenenbildung/Weiterbildung gerade als ihre Aufgabe, eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lern-

prozesse Erwachsener zu begleiten und zu unterstützen. Ein Hoheitsanspruch auf Wissensbestände – wie es in den mittelalterlich konstituierten Professionen traditionell angelegt ist – widerspricht dem emanzipatorischen Bildungsverständnis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (3) Erwachsenenbildung/Weiterbildung erbringt seine Dienstleistungen klassischerweise in Gruppenkontexten und nicht in bilateralen KlientInnenbeziehungen, die bisher als Maßstab für spezifische Professionskriterien herangezogen wurden (vgl. dazu Gieseke 2010). Insofern bietet der Begriff der „akademischen Professionalisierung“ die Möglichkeit, die aktuellen Entwicklungen in der Disziplin der Erwachsenenbildung differenzierter beschreiben zu können.

Herausforderungen einer akademischen Professionalisierung

Für den Aufbau pädagogischer Professionalität im Studium müssen Erfahrungsräume zur Verfügung stehen, in denen das ambivalente Nebeneinander zweier Komponenten pädagogischer Handlungslogik reflexiv verfügbar gemacht wird. Zum einen geht es darum, ein wissenschaftlich fundiertes Wissen aufzubauen, um theoretisches Wissen im konkreten Handeln trotz Entscheidungsdruck verfügbar zu haben. Zum anderen gilt es zu erleben, dass dieses Wissen nicht universal gilt, sondern fallspezifisch ausgelegt werden muss, was die hermeneutische Kompetenz zum Verstehen eines Einzelfalles in der Sprache des Falles selbst erfordert. Eine geglückte Professionalität zeigt sich dann, wenn diese Ambivalenz von wissenschaftlichem Anspruch und alltäglichem Entscheidungsdruck ausbalanciert und in *kompetentes Handeln* überführt worden ist.

Die Frage ist nun, ob und wie solche Erfahrungsräume im Rahmen der akademischen Qualifizierung gestaltet werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich durch die Umstellung von Diplom- und Magisterstudiengängen hin zu gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen die Qualifizierungswege dramatisch verändert haben. Und auch die Bezeichnungen und Inhalte der Studiengänge haben sich einem starken Wandel unterzogen. So stellt sich nicht nur die Frage, ob das derzeitige akademische Qualifizierungsangebot eine ausreichende wissenschaftliche Grundlage zum Aufbau eines gemeinsamen professionellen Wissensbestandes liefert, sondern auch, ob das Studienangebot mit einer z. T. stark verschulden Studienstruktur die nötigen Erfahrungszusammenhänge für einen notwendigen Theorie-Praxis-Austausch ermöglicht. Diesen studiengangübergreifenden Fehlentwicklungen im Kontext der Bologna-Reform in Deutschland, wozu beispielsweise auch eine übermäßige Anzahl an Prüfungen zählt, wurde bildungspolitisch versucht im Rahmen der so genannten „Reform der Reform“ entgegen zu wirken.

Mit der Bologna-Reform ist nun der Anspruch formuliert worden, Studierende zu einem berufsbefähigenden Abschluss zu führen. Aus dieser Verlautbarung geht hervor, dass sich das Studium nicht mehr nur auf den Erwerb wissenschaftlichen Wissens begrenzt, sondern auch noch die Möglichkeiten zu kompetenzbildenden Erfahrungen eröffnen müsse. Insofern finden sich in Modulhandbüchern umfangreiche Beschreibungen von Kompetenzen, die die Studierenden im Laufe ihres Studiums erwerben sollen. Erinnern wir uns daran, auf welche Dimensionen der Kompetenz-

begriff verweist. Kompetenz lässt sich als Handlungs- bzw. „Selbstorganisationsdisposition“ eines Subjekts beschreiben (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999), in der motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten sowie spezifische Wertvorstellungen enthalten sind. Neben dieser Subjektdimension, spielt wie gezeigt auch die Theoriedimension eine zentrale Rolle, wenn man *pädagogische* Kompetenz als das „wissenschaftlich gebildete Bewusstsein für pädagogisches Handeln“ (Dewe 1990, S. 290) begreift. Das Verständnis von Kompetenz ist somit eng an die Vorstellung kompetenten Handelns gebunden. Sprich, erst in der Performanz zeigt sich die Kompetenz. Aber das Handeln in pädagogischen Zusammenhängen ist nicht bereits Ausdruck von Kompetenz und mithin pädagogische Professionalität. Ebenso wenig wie das Theoriewissen allein bereits einen Ausweis für Professionalität darstellt. Für die akademische Professionalisierung ist somit entscheidend, wie es gelingt, zu dem wissenschaftlichen Angebot die nötigen sozialen Interaktionszusammenhänge herzustellen, denn Kompetenz erweist sich erst im Bewältigen von interaktiven Handlungssituationen (vgl. Vonken 2005, S. 171).

Praktika ermöglichen hier einen strukturellen Rahmen zur Relationierbarkeit von Theorie und Praxis und der Reflexion insbesondere widersprüchlicher Situationen auf der Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene (vgl. Nittel 2000). Voraussetzung sind aber auch hier Veranstaltungsformate, die die Rückbindung von Praxiserfahrungen an das Studium systematisch unterstützen und damit den Aufbau von reflexivem Verstehen als Deutung und Interpretation erwachsenenpädagogischer Situationen ermöglichen.

Es stellt sich somit die Frage, welchen Beitrag akademische Professionalisierungswege zur Ausbildung pädagogischer Kompetenz und schließlich Professionalität leisten können. Inwieweit ermöglicht die Studienstruktur in den Bachelor- und Master-Studiengängen den Aufbau reflexiven erwachsenenpädagogischen Wissens oder auch die Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit und Kontingenzen? Welche Chancen der Professionalitätsentwicklung ermöglichen die neuen Studienangebote, zu denen auch Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung zählen?

Eine Reihe von empirischen Arbeiten hat sich in den letzten Jahren mit diesen Fragen auseinandergesetzt. Es lohnt sich daher, die verschiedenen Studien darauf hin zu analysieren, welche Antworten sie auf die oben gestellten Fragen liefern, welche neuen Qualifizierungsstrukturen bereits entwickelt wurden und welche zukünftigen Herausforderungen sich damit an eine akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ableiten.

Der vorliegende Beitrag versucht hier einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu liefern.¹

Strukturelle Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen

Betrachten wir uns zunächst die strukturelle Perspektive und damit die Frage, ob über die wissenschaftlichen Qualifizierungswege eine erwachsenenpädagogische Wissensbasis sichergestellt wird. Um diese Frage zu beantworten, ist es nötig, die im Zuge des Bologna-Prozesses neuen Studienangebote genauer zu analysieren. Aktuelle

Untersuchungen deuten zumindest darauf hin, dass Erwachsenenbildung als studiengangsbezeichnender Begriff zurückgedrängt wird. Faulstich/Graebner/Walber (2012) haben in einer quantitativen Befragung ermittelt, dass Erwachsenenbildung in den deutschen Bachelor-Studiengängen nur als Modulangebot in Studiengängen der Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft bzw. der Pädagogik verortet ist. In den Master-Studiengängen kommt es zu zweierlei Entwicklungen: Neben ähnlichen Tendenzen wie im Bachelor-Studiengang kommt es gleichzeitig zu einer Ausdifferenzierung der Studienangebote, die begrifflich von Bildungsforschung und Bildungsmanagement, Beratungswissenschaft, Lebenslanges Lernen, Medienbildung, Lernkulturen bis zu Organisationsentwicklung reicht. Weiterhin stellen Terhart u. a. (2009) die geringe Orientierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an den Kerncurricula der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fest. Die Beispiele der Studien von Heyl (2012) und Lattke (2012) zeigen, dass bei der Fokussierung auf Studiengänge mit dem Titel „Erwachsenenbildung“ nur ein kleines Konzentrat (klassischer) erwachsenenpädagogischer Studiengänge bleibt, die insgesamt ein ähnliches Profil zeigen. Die ausdifferenzierten Studiengangsbezeichnungen verweisen auf bestimmte erwachsenenpädagogische Handlungsfelder und können durchaus als Signal für eine stärkere Betonung der Berufsbefähigung verstanden werden. Aus einer kritischen akademischen Perspektive muss an dieser Stelle jedoch die Frage gestellt werden, ob die Erwachsenenbildung sich zu sehr den marktformigen Profilanforderungen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge unterworfen und damit ihre genuinen erwachsenenpädagogischen Inhalte zugunsten einer reinen Nachfrage- bzw. Kundenorientierung aufgegeben hat. Die Analysen deuten zumindest darauf hin, dass sich die Disziplin Erwachsenenbildung hinsichtlich der notwendigen akademischen Wissensbasis für professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln nicht ausreichend im Kontext der Studienangebote positionieren konnte. Damit ist die notwendige Breite erwachsenenpädagogischen Wissens in den gegenwärtigen Studiengängen gefährdet. Die enge Einbettung in die Studiengänge der Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Bildungswissenschaft lässt zumindest vermuten, dass hier die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für pädagogisches Denken und Handeln gelegt werden. So findet sich Erwachsenenbildung – wie auch in den Diplomstudiengängen – weitgehend als ein Studienschwerpunkt im Kontext erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Darauf verweisen die Anteile der Erwachsenenbildung, die bei bis zu 20 % in Bachelor-Studiengängen und bei bis zu 50 % in Master-Studiengängen liegen (vgl. Faulstich/Graebner/Walber 2012; Heyl 2012).

Die ausgeprägte Integration in erziehungswissenschaftliche Studiengänge wird damit auch bildungspolitischen Forderungen nach Verwirklichung Lebenslanges Lernen gerecht – ohne dies vielleicht zu intendieren. So ist Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens nicht als durch bestimmte Lebensalter und Bildungsformen abgeschottete gesellschaftliche Aufgabe und Disziplin zu betrachten, sondern vielmehr in ihren interdependenten Beziehungen zu anderen pädagogischen und nicht-pädagogischen gesellschaftlichen Feldern (vgl. dazu auch Nittel/Schütz 2012). Akademische Professionalität in der Erwachsenenbildung versteht sich in diesem strukturellen Feld dann als Kompetenz zu pädagogischem

Handeln mit einem Schwerpunkt in der Erwachsenenbildung. Dass die Ausbildung einer solchen erwachsenenpädagogischen Professionalität hinsichtlich berufsbefähigender Anforderung hilfreich sein kann, zeigt beispielsweise die Mainzer Studie (vgl. von Felden 2010). Hier wird deutlich, dass Absolvent/inn/en mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung nicht unbedingt in dieses Berufsfeld einsteigen, sondern auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern tätig sind. Dies bestätigt auch der Datenreport Erziehungswissenschaft (vgl. Fuchs/Grunert/Huber u. a. 2002). Gleichzeitig sollte man sich der beidseitigen gegenwärtigen Gefahren bewusst sein: Auf der einen Seite findet sich eine Marginalisierung grundlegender erwachsenenpädagogischer Wissensbestände, die aber für den Aufbau eines erwachsenenpädagogischen Habitus' und der nötigen Deutungskompetenz für das hermeneutische Fallverstehen wichtig sind. Auf der anderen Seite kommt es zu einer starken Spezifizierung ausgewählter erwachsenenpädagogischer Wissensbestände, die wiederum der Breite des Berufsfelds und den zumeist heterogenen Anforderungen der Praxis nicht gerecht wird. Unterstützt wird die hohe Bedeutung eines erwachsenenpädagogischen beruflichen Selbstverständnisses auch durch eine europäisch angelegte Delphi-Studie, die das „personal development and development of the ‚professional self““ als eine von drei zentralen aktuellen und zukünftigen Kompetenzen von Erwachsenenbildner/inne/n identifiziert (vgl. Lattke/Bernhardsson 2012).

Ein wesentliches Strukturelement akademischer Professionalitätsentwicklung stellen – wie gezeigt – die Bezüge zur erwachsenenpädagogischen Praxis dar. Nur durch die Auseinandersetzung mit der Praxis können die Widersprüche und Antinomien erwachsenenpädagogischer Situationen erfahrbar werden. Um diese Erfahrungen adäquat verstehen und deuten zu können und damit pädagogische Kompetenz aufzubauen, ist ein Einüben in Deutungen und Interpretationen auf der Basis erwachsenenpädagogischen Wissens notwendig. So können notwendige Relationierungsprozesse (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) erfolgen und der Gefahr entgegengewirkt werden, dass Praxiserfahrungen und wissenschaftliche Wissensbestände bezugslos nebeneinander stehen bleiben. Die Studie von Faulstich/Graefner/Walber (2012) verweist darauf, dass diese Handlungs- und Praxisperspektive sowohl in den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen als auch in den Modulbezeichnungen der Studiengänge mit Bezug zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung wieder zu finden ist. Der tiefere Einblick von Egloff/Männle (2012) sowie Männle (2013) in die Praxis und Konzepte der Praktikumsbetreuung zeigt jedoch, dass Profession und Disziplin ihren Gestaltungsspielraum bisher kaum genutzt haben, um Praktika als Professionalisierungschancen für Studierende zu konzipieren. Gleichzeitig zeigen verschiedene jüngst publizierte Ansätze, dass genau in dieser Wissenschaft-Praxisverzahnung einzelne Entwicklungen voranschreiten.

- Im Lifelong Learning Lab an der Universität Bielefeld wird im Sinne einer „interaktiven Professionalisierung“ ein systematischer Austausch zwischen Wissenschaftler/inne/n, Studierenden und Praktiker/inne/n initiiert, um relevante gestalterische und wissenschaftliche Themen in der Weiterbildungslandschaft kooperativ und gegenstandsbezogen zu bearbeiten (vgl. Jütte/Walber/Behrens 2012).

- Das Mentoring-to-Teach-Projekt an den Universitäten Mainz und Würzburg bringt Studierende mit erfahrenden Dozent/inn/en aus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zusammen. Parallel dazu werden an der Hochschule didaktische Ansätze und Prinzipien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung studiert. In den gemeinsamen Treffen begleiten die Studierenden die Mentor/inn/en bei der Vorbereitung eines Weiterbildungsseminars, hospitieren bei diesem und reflektieren den Verlauf auf der Basis erwachsenenpädagogischer Literatur (vgl. Egetenmeyer/Kaleja im Erscheinen).
- Das videobasierte Falllaboratorium an der Universität Tübingen ermöglicht anhand der Beobachtung und Bewertung erwachsenenpädagogischer Handlungssituationen Einblick in die Praxis und damit den Aufbau handlungsbezogenen Wissens (vgl. Schrader/Digel/Goeze 2012).
- Das MentorInnenprogramm an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg integriert eine Lernberaterausbildung studienbegleitend in die erwachsenenpädagogischen Studiengänge und setzt die Lernberater/innen direkt in die studentische Beratungspraxis ein. Beratungskompetenz soll hier durch den Wechsel von Studium (wissenschaftliche Grundlagen), studienbegleitender Weiterqualifizierung in einem erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld (Lernberatung) sowie der konkreten Anwendung und Reflexion aufgebaut werden (vgl. Rehse/Frei/Schüler/Schwanzer im Erscheinen).
- Der „Salon Erwachsenenbildung“, den die Universität Hannover gemeinsam mit dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. und der Agentur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung organisiert. In diesem werden Forschungsergebnisse für Praktiker/inn/en und Studierende präsentiert. Dadurch wird ein Rahmen für den gemeinsamen Austausch und Reflexionen hergestellt. In der AG Nachwuchsförderung werden zudem Möglichkeiten für Forschungsassistenten und Praktika entwickelt.

Diese Entwicklungen zeigen, dass eine akademische Professionalisierung in den neuen Studienstrukturen möglich ist, aber die Umsetzung aufgrund der heterogenen Studienangebote nicht systematisch erfolgt und somit mehr von den Initiativen einzelner Hochschullehrender oder auch zufälligen strukturellen Bedingungen der Hochschulen abhängig ist. Hier wären studienstandortübergreifende Untersuchungen zur Professionalitätsentwicklung im Studium sinnvoll, die neben den strukturellen Bedingungen auch die curricularen und didaktischen Besonderheiten der jeweiligen Studienangebote in der Analyse berücksichtigen und so vielleicht auch Hinweise dazu liefern, ob und inwieweit die jeweilige Lernkultur oder auch das Forschungsprofil der zuständigen Institute oder der Lehrenden einen Einfluss auf die Entwicklung pädagogischer Professionalität haben.

Subjektive Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen

Versteht man akademische Professionalisierung als Beitrag zur subjektiven Kompetenzentwicklung, so stellt sich die Frage nach Anfangs- und Endpunkt der Entwick-

lung erwachsenenpädagogischer Professionalität. Nicht zuletzt die neu entstandenen Studienstrukturen im Kontext des Bologna-Prozesses widersprechen den Vorstellung des Oevermann'schen Ansatzes einer ersten Phase einer „praxisenthobenen Ausbildung“, der sich eine zweite Praxisphase anschließt (vgl. Oevermann 1996). Dafür sorgen wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wie beispielsweise in Kaiserlautern (vgl. Arnold/Lermen 2012), bei denen Praxiserfahrungen als Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelten. Aber auch Promotionsstudiengänge, die sich gezielt an Berufserfahrene richten, stellen dieses Professionalisierungsverständnis in Frage. Hier stehen stärker Elemente theoriebasierter Reflexion von erwachsenenpädagogischer Berufspraxis im Mittelpunkt, die als „Brückenschlag zwischen Forschung und professioneller Berufspraxis“ (Dewe 2012, S. 220) i.S. von „Relationierungen“ (ebd.) von wissenschaftlichem Wissen und Praxiserfahrungen verstanden werden. Mit dieser Form der Professionalisierung schließen die neuen Studiengänge in Deutschland an europäische Studiengänge mit Schwerpunkten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Lattke 2012, Lattke 2007) an, die sich vor allem an Praktiker/innen aus dem Feld richten, die nach einer Praxisphase und/oder während einer Berufstätigkeit das Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnehmen. Nach dem angelsächsischen Modell des „reflective practitioners“ (Lattke 2012) geht es hier um die wissenschaftlich basierte Reflexion umfangreicher Praxiserfahrung. Die Bedeutung dieses reflexiven Zugangs zur Berufspraxis stellt sich aber auch in gleicher Weise den Studierenden im Erststudium, da diese bereits mit bestimmten Vorstellungen und professionalitätsbezogenen Perzeptionen das Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnehmen (vgl. Egetenmeyer 2013). Dies bedeutet, dass Vorstellungen über Erwachsenenbildung/Weiterbildung bereits vor der Auseinandersetzung mit akademischem Wissen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestehen und dass diese das Studierverhalten und die subjektive Kompetenzentwicklung beeinflussen.

Betrachtet man die Studierendenzufriedenheit, so zeigen die Studien von Kaufmann/Schemmann/Stecker/Zirk (2012) und Schübler (2012), dass diese in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen höher ist als in den Diplom- und Magisterstudiengängen. Insbesondere haben die Struktur und der Aufbau neben den Betreuungsangeboten wohl den stärksten Einfluss auf die Studierendenzufriedenheit. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in Untersuchungen anderer Fächer (Winter 2011). Diese Ergebnisse mögen überraschend erscheinen – zumal die Offenheit des Diplom-Pädagogik-Studiengangs und die hohen Wahlmöglichkeiten der Studierenden in diesen nicht nur als Charakteristika derselben verstanden wurden, sondern auch einen zentralen Beitrag zu erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung während des Studium darstellten (vgl. Wittpoth 2007; Reischmann 2007). Die Frage der Studierendenzufriedenheit stellt sich insbesondere in den letzten Jahren, in denen bedingt durch Rankingstrukturen und Hochschulreformen Anforderungen an die Studierendenzufriedenheit gewachsen sind. Unter der Perspektive akademischer Professionalitätsentwicklung ist jedoch fraglich, ob Studierendenzufriedenheit subjektive Kompetenzentwicklungsprozesse uneingeschränkt unterstützen. Oder ob Unzufrie-

denheit auch ein wenn nicht notwendiger, so doch hilfreicher emotionaler Zustand darstellt, der kritische Reflexionen und das Hinterfragen befördert und damit wesentlich zu akademischer Kompetenzentwicklung beitragen kann. Schüßler (2012) zeigt in ihrer Studie weiterhin die Bedeutung des Selbststudiums und der eigenständigen Studiengestaltung für Studierende der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung bietet das Selbststudium nicht nur die Möglichkeit, Organisationskompetenz zu entwickeln und sich in selbstgesteuertem Lernen einzuüben. Vielmehr bietet es auch die Möglichkeit, mit Kontingenz, Widersprüchen und Unvorhersehbarkeiten umzugehen, was kennzeichnend für erwachsenenpädagogisches Handeln ist (vgl. Nittel 2000, Hippel/Schmidt-Lauff 2012). Erwachsenenpädagogische Kompetenz entwickelt sich somit im erfolgreichen Umgang mit diesen Widersprüchen. Solche im Studium initiierten Situationen bilden auch Auslandssemester, die gerade durch eine hohe Offenheit und Ungewissheit geprägt sind. Hier können „eigens geschaffene Lernzeiten“ entstehen, unabhängig von den Anforderungen an der Heimathochschule (vgl. Egetenmeyer 2012, 2013).

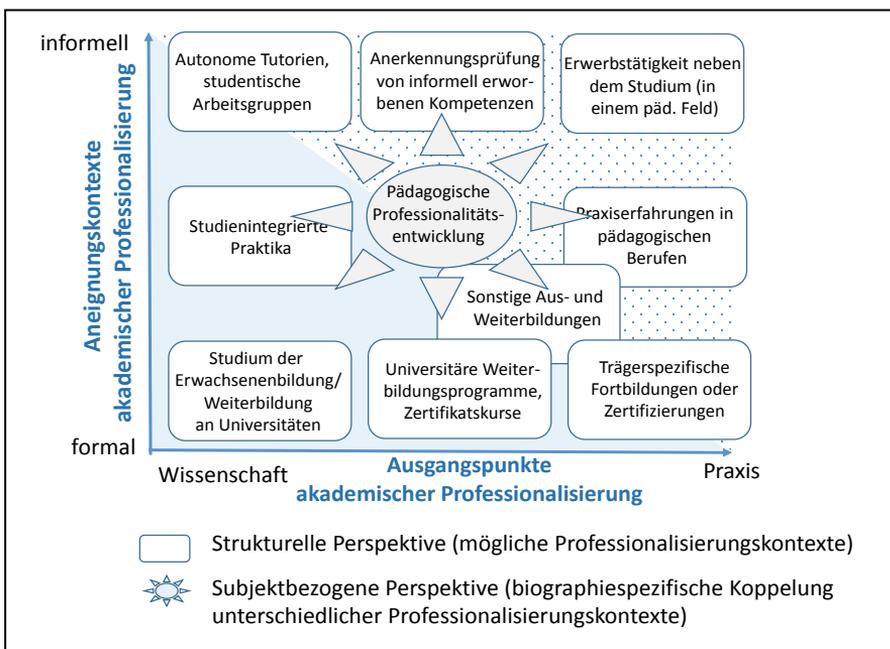
Die empirischen Befunde von Schüßler (2012), von Hippel/Schmidt-Lauff (2012) und Kaufmann/Schemmann/Stecher/Zirk (2012) weisen darauf hin, dass das Studium einen wesentlichen Beitrag zur Berufsqualifizierung mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten kann und dies auch so von den Studierenden und Absolventen und Absolventinnen gewertet wird. Wie dieser Prozess subjektiver Kompetenzentwicklung gelingt, hängt dabei nicht nur von strukturellen Bedingungen ab, sondern auch von den individuellen Bemühungen der Studierenden im Bereich des Selbststudiums oder auch eigeninitiierten beruflicher Tätigkeiten im pädagogischen Bereich sowie dem Sammeln von Auslandserfahrungen. Gerade in diesen Tätigkeiten liegt ein großes Potenzial informeller Lerngelegenheiten. So konnte in der Studie von Schüßler (2012) gezeigt werden, dass Studierende, die während des Studiums erwerbstätig sind, mehr Zeit in ihr Selbststudium investieren, als nicht erwerbstätige Studierende. Dabei liegt der Wert der erwerbstätigen Studierenden in pädagogischen Bereichen noch einmal über dem Wert der übrigen erwerbstätigen Studierenden, was vermuten lässt „dass sich das informelle Lernen im Rahmen einer pädagogischen Erwerbstätigkeit nicht nur positiv auf die Bewältigung des Studiums auswirkt, sondern auch noch zusätzlich die selbstständige Auseinandersetzung mit Studieninhalten motiviert“ (ebd., S. 122). In dieser Untersuchung waren allerdings noch Diplom-Studierende eingebunden. Vor dem Hintergrund neuer Studienstrukturen werden diese informellen Lerngelegenheiten allerdings begrenzt, da im Vergleich zum Diplom-Studium weniger Bachelor- und Master-Studierende berufstätig sind (vgl. Briedis u. a. 2011, S. 35 ff). Ein weiterer Befund dieser Studie deutet darauf hin, dass Studierende im Laufe ihres Studiums ein elaborierteres Verständnis zum Lernen Erwachsener und zum professionellen pädagogischen Handeln ausbilden und vor allem im Diplom-Studiengang nach dem Hauptpraktikum hier noch einmal ein deutlicher Entwicklungsschub zu beobachten war. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es noch die Phase des Master-Studiengangs braucht, um die Professionalitätsentwicklung zu vertiefen und zu festigen. Dies spricht auch für die Notwendigkeit, die in der Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen systematisch weiter zu quali-

fizieren, wie dies auch derzeit diskutiert wird (vgl. Kollwe/Kraft/Seitter 2009; Sgier/Lattke 2012).

Zusammenfassung und Ausblick

Akademische Professionalisierung fokussiert die Zeit der akademischen Qualifizierung, die dort zu vermittelnden akademischen Wissensbestände sowie die Formen und Rahmenbedingungen der Vermittlung. Dabei versteht sie sich eingebettet in eine Form subjektiver Kompetenzentwicklung, die Praxisbezüge und Wissenschaft-Praxis-Relationierungen bedarf. Subjektive Kompetenzentwicklung bedarf dabei der Kopplung unterschiedlicher Aneignungskontexte, die ihren Ausgangspunkt sowohl in wissenschaftlichen als auch praktischen Bezügen haben kann.

Abbildung 1: Akademische Professionalisierung in ihren strukturellen und subjektbezogenen Bezügen (Quelle: eigene Darstellung)



Die Befunde der aktuellen Studien im Kontext der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verweisen dabei auf ein Professionalisierungsverständnis, das sich als biographisch angelegter Professionalisierungsprozess versteht. Seinen Ausgangspunkt nimmt dieser Prozess bei den subjektiven Theorien der Studierenden zum Lehren und Lernen und dem Feld der Erwachsenenbildung. Die Reflexion, wissenschaftliche Differenzierung und Erweiterung dieser bio-

graphisch geprägten Alltagswissensbestände durch das vermittelte Professionswissen im Studium und die darin initiierten Praxiserfahrungen, die zu einer systematischen Relationierung von Theorie und Praxis beitragen, bilden schließlich wichtige Grundlagen für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Um diese Form akademischer Professionalisierung sicher zu stellen, bedarf es angemessener akademischer Strukturen, die Raum für subjektive Kompetenzentwicklung bieten. Ob dies gelingt, hängt damit maßgeblich von den vorhandenen akademischen Strukturen ab. Hier zeigt sich die Gefahr einer Marginalisierung erwachsenenpädagogischen Wissens in den aktuellen Studienstrukturen. Um erwachsenenpädagogische Identität zu entwickeln, ist dieses Wissen jedoch zentral. Hier stellt sich die Frage, wie sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den laufenden Weiterentwicklungen der Studiengänge positionieren kann. Dazu zählt auch die Rolle der Wahlmodule (beispielsweise in Studienarbeiten, Praktika und Abschlussarbeiten) in vielen Studiengängen, die Potentiale für eine Vertiefung erwachsenenpädagogischer Kompetenzentwicklung und damit einer erwachsenenpädagogischen Identitätsentwicklung bieten. Für die akademische Professionalisierung, wie sie im vorliegenden Beitrag gezeichnet wurde, wird auch die inhaltlich-didaktische Gestaltung der Studienmodule bedeutsam. So stellt sich hier bspw. die Frage, wie die von einzelnen Hochschullehrenden entwickelten Wissenschaft-Praxis-Verzahnungen in strukturelle Weiterentwicklungen erwachsenenpädagogischer Studiengänge münden können und somit subjektive Kompetenzentwicklungsprozesse anregen und schließlich pädagogische Professionalitätsentwicklung schon im Studium möglich werden lassen. Diese bedürfen neben einer didaktischen Entwicklung der einzelnen Module der Berücksichtigung der Gesamtsituation der Studierenden, um damit der Bedeutung selbstorganisierter Lernkontexte der Studierenden für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung Rechnung zu tragen.

Akademische Professionalisierung vollzieht sich aufgrund differenter struktureller und individueller Bedingungen nicht gleichförmig und sie endet auch nicht mit dem Studium. Durch die zahlreichen Formen akademischer Weiterbildung kann dieser Prozess auch in der weiteren Berufsbiographie seine Fortsetzung finden. Denn die Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann als ein biographischer Entwicklungsprozess betrachtet werden, der keiner linearen Struktur, sondern den dynamischen Strukturen eines Lebenslaufs folgt, der besonders für diese Berufsgruppe eine breite Vielfalt aufweist. Deshalb wären berufs begleitende Bachelor- und Masterstudiengänge eine Möglichkeit, auch den Beschäftigten in der Erwachsenen-/Weiterbildung ohne ein pädagogisches Studium, die Teilhabe am Professionswissen der Disziplin zu sichern.² Dies soll eine grundständige akademische Professionalisierung keineswegs ersetzen. Vielmehr sollten aufgrund der existierenden unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten den bereits erworbenen beruflichen Erfahrungen Rechnung getragen werden, wie beispielsweise der Anschluss an die akademische Professionalisierung durch die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Damit wird der Anschluss an akademisches Wissen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den Mittelpunkt gestellt, das den Ausgangspunkt akademischer Professionalitätsentwicklung darstellt.

Anmerkungen

- 1 Eine Vielzahl der aktuellen Untersuchungen wurde von den Autorinnen des Beitrags jüngst im Sammelband „Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/-Weiterbildung“ zusammengestellt, worauf ein Schwerpunkt der Analyse liegt.
- 2 Wie subjektive Kompetenzentwicklungsprozesse innerhalb dieser weiterbildenden Studiengänge erfolgen, dazu liegen derzeit keine Studienergebnisse vor.

Literatur

- Arnold R./Lernen, M. (2012): Professionalisierungsverhalten und Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 201-211.
- Briedis, K. u. a. (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen.
- Dewe, B. (1990): Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. (40) 4, S. 289-297.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissens-theoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehung als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-90.
- Egetenmeyer, R. (2012): Akademisches Lernpotenzial von studentischen Auslandssemestern. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 149-169.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Dies. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 7-25.
- Egetenmeyer, R. (2013): Erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung durch Auslandssemester. In: Felden, H. v./Hof, Ch./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Hohengehren, S. 91-102.
- Egetenmeyer, R./Kaleja, K. (im Erscheinen): Mentoring-to-Teach: Systematische Wissenschaft-Praxis-Verzahnung in Studiengängen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. F 2.15. 63. Ergänzungslieferung. 19 S.
- Egloff, B./Männle, I. (2012): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 65-78.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München u. a.
- Faulstich, P./Graebner, G./Walber, M. (2012): Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 29-38.
- Felden, H. v. (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden.
- Fuchs, K./Grunert, C./Huber, A. et al. (2002): Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesdeutschen Verbleibsuntersuchung. In: Merckens, H./Rau-

- schenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. 2. Ergänzende Analysen. Opladen, S. 75-112.
- Gieseke, W. (2010): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 385-403.
- Heyl, K. (2012): Ausgewählte Studiengänge der Erwachsenenbildung in Deutschland im Vergleich. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 39-52.
- Hippel, A. v./Schmidt-Lauff, S. (2012): Antinomien akademischer Professionalisierung, Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 81-93.
- Jütte, W./Walber, M./Behrens, J. (2012): Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 171-181.
- Kaufmann, B./Schemmann, M./Stecher, L./Zirk, A. (2012): Studienzufriedenheit in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 95-108.
- Lattke, S. (2007): Studiengänge in Europa. DIE-Fakten. Bonn. www.die-bonn.de/doks/lattke0701.pdf
- Lattke, S. (2012): Studiengangs- und Curriculumsstrukturen im internationalen Vergleich – Deutschland, Italien, Großbritannien. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 53-64.
- Lattke, S./Bernhardsson, N. (2012): Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojekts für Politik und Praxis. In: Sigier, I./Lattke, S. (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld. S. 109-125.
- Männle, I. (2013): Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Marburg.
- Mieg, H./Pfadenhauer, M. (2003): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nittel, D./Schütz, J. (2012): Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 229-244.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2012): Notwendigkeit des Vergleichs! Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens. In: Erziehungswissenschaft (23) 45, S. 87-99.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, S. 70-182.
- Reischmann, J. (2007): Der BA/MA-Unsinn. Eine Widerrede. In: DIE Zeitschrift 3, S. 28-29.
- Rehse, S./Frei, S./Schüßler, I./Schwanzer, A. (2013): Das Mentorenprogramm am Kompetenzzentrum für Bildungsberatung (Kombi) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Gutenberg Lehrkolleg (Hrsg.) (2014): Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills. GLK-Tagungsband. UniversitätsVerlagWebler. Bielefeld (Im Erschein).

- Seitter, W. (2009): Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung. In: Ders. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 11-16.
- Schrader, J./Digel, S./Goeze, A. (2012): Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld.
- Schüßler, I. (2012): Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 109-148.
- Sgier, I./Lattke S. (Hrsg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld.
- Terhart, E./Baumgart, F./Meder, N./Sychowski, G. (2009): Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen. In: Erziehungswissenschaft. 20. Jg. Heft 38, S. 9-36.
- Tietgens, H. (1988): Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Frankfurt/Main, S. 11-27.
- Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Wiesbaden.
- Wittpoth, J. (2007): Quo vadis Absolvent? Erste Einschätzung vom BA/MA-Studienort Bochum. In: DIE Zeitschrift 3, S. 26-27.
- Winter, M. (2011): Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh. S. 20-35.

Freie Mitarbeit als Herausforderung für die Professionalisierung in der Weiterbildung

Christel Lenk

Zusammenfassung

In der Praxis der Weiterbildung wird schon seit einiger Zeit der Trend beobachtet, dass die Nachfrage nach kurzfristigen und punktuellen Maßnahmen auf Kosten der langfristigen Konzepte steigt. Die flexible Anpassung daran ermöglicht der Rückgriff auf freie Mitarbeiter mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen. Der nachfolgende Beitrag skizziert in groben Zügen die Bedeutung der freien Mitarbeit für die Weiterbildung und stellt anhand ausgewählter Ergebnisse einer empirischen Studie verschiedene Aspekte zum Ist-Zustand am Beispiel des Bundeslandes Hessen vor.

Ein Rückblick: Trotz hoher Bedeutung bleibt die freie Mitarbeit in der Weiterbildung ein Forschungsdesiderat

Der langjährige Präsident des Berufsverbandes der Freien Berufe, Volfrad Deneke, machte bereits 1956 darauf aufmerksam, dass trotz jahrhundertelanger Sozialgeschichte die Pädagogen und Forscher in der Neuzeit mehr und mehr aus der Geschichte der Freien Berufe herausgetreten sind. Das verwundert doch sehr, denn wer den Weiterbildungsbereich kennt, weiß, dass den freien Mitarbeitern dort schon rein zahlenmäßig eine ungeheure Bedeutung zukommt. Warum finden sie so wenig Beachtung in den professionstheoretischen Überlegungen der Erwachsenenbildung?

Als Ende der 1960er Jahre die ersten Diplomstudiengänge mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung etabliert wurden, konzentrierte sich lange Zeit die nachfolgend einsetzende Professionalisierungsdebatte auf die hauptamtlichen Mitarbeiter in leitenden Funktionen. Dies war insofern nachvollziehbar, da diese junge wissenschaftliche Disziplin noch über keine „begründungssichernde Tradition“ (vgl. Faulstich 2003) verfügte und bemüht war, Inhalte für eine berufliche Ausbildung aus den Anforderungen an professionelles Handeln abzuleiten (vgl. Günter/Unsel 1990, S. 80).

Die weitreichenden Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren hatten allerdings zu einer nicht vorhersehbaren Ausweitung von außerschulischen und weiterführenden Bildungsangeboten geführt, welche flexibel auf die Komplexitätssteigerung der sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reagieren musste. Die Pluralität von Bildungsträgern mit jeweils besonderen Organisationskulturen und Zielgruppen erschwerte die Erkundung des Weiterbildungsbereiches als Berufsfeld ebenso wie die Vielfalt thematischer Bezüge und Problemfelder. Der geforderten Flexibilität und Praxisnähe von Weiterbildung konnte man nur unter Hinzuziehung von freien Mitarbeitern gerecht werden. Bereits 1989 ergab eine Befragung von 463 Weiterbildungseinrichtungen in Hessen ein Verhältnis von 4.275 hauptberuflich Beschäftigten zu 33.390 frei- und nebenberuflichen Mitarbeitern (vgl. Faulstich 1996, S. 57). Spätestens hier wurde deutlich, dass das dichotomisierende Schema hauptberufliche versus freiberufliche Mitarbeit den realen Verhältnissen nicht mehr gerecht wurde. Für die Zukunftsfähigkeit der Erwachsenenbildung waren damit die frei- und nebenberuflich tätigen Weiterbildner als Leistungsträger nicht mehr zu übersehen (vgl. Nittel 2000, S. 193). Erziehungswissenschaftliche Studien, die sich Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre unter subjektorientierten Gesichtspunkten mit den freien Mitarbeitern beschäftigten, konzentrierten sich zunächst noch auf die öffentlich-rechtliche und konfessionelle Erwachsenenbildung. Obwohl diese Studien aufschlussreiche Aspekte offenlegten, wurde dieser Fokus dem heterogenen Feld pädagogisch Tätiger nicht mehr gerecht. Uneinheitliche Begriffsdefinitionen erschwerten zudem die Erkundung professionstheoretischer Aspekte. Als „Kursleiter neuen Typs“, „nebenberufliche Mitarbeiter“ oder „Honorarkräfte“ verloren diese in gewisser Weise an Bedeutung und niemand nahm von ihnen Notiz (vgl. Nittel/Völzke 2002, S. 14). Dass es sich hierbei unter arbeitsrechtlichen Gesichtspunkten um eine typische freiberufliche Tätigkeit handelt, wie sie in § 18 Abs. 1 des EStG aufgeführt wird, die besondere berufliche Qualifikationen und eine persönliche Leistungserbringung im Interesse der Auftraggeber und der Allgemeinheit voraussetzt (§ 1 Abs. 2 PertGG.), wurde einfach übersehen.

2005 erschien erstmalig eine bundesweite repräsentative Studie des WSF „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung“, die zu dem Ergebnis kam, dass von ca. 650.000 Lehrenden insgesamt nur etwa ein Drittel die Lehrtätigkeit hauptberuflich ausübte. Weiterbildung wurde als Teilarbeitsmarkt mit Mehrfachbeschäftigungen und hochgradig atypischen Arbeitsverhältnissen geortet (vgl. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2009, S. 2). Die hohe Zufriedenheit der Befragten mit der Ausübung ihrer erwachsenenbildnerischen Tätigkeit schien allerdings vor diesem Hintergrund Fragen aufzuwerfen. Der Begriff der Freiberuflichkeit, welcher unter den Aspekten flexibler Erwerbsformen und hybrider Arbeitsverhältnisse mit den prognostizierten Veränderungen in der Arbeitswelt korrespondiert, wird auch in dieser Studie nicht weiter thematisiert.

Die Heterogenität, der in der Weiterbildung engagierten Berufskulturen, stellt eine nicht bestreitbare Herausforderung für Qualitäts- und Professionalisierungsanforderungen dar. Eine Vielzahl der großen Bildungseinrichtungen unterzieht sich

inzwischen aufwendigen Zertifizierungsverfahren, ist in der Praxis aber auf freie Mitarbeiter mit unterschiedlichsten Qualifikationsprofilen angewiesen. Der Wunsch nach Überschaubarkeit und Orientierung bedarf entsprechender, insbesondere auch segmentvergleichender Analysen.

Die inhaltlichen und didaktischen Herausforderungen, die damit verbunden waren und sind, wenn berufstätige Erwachsene Schulabschlüsse nachholen, Personen auf nichtschulischen Umwegen eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten, die Bildungs- und Berufswegeplanung vor dem Hintergrund staatlicher Förderungen unabhängig von den finanziellen und anderweitig unterstützenden Möglichkeiten im Elternhaus vollzogen werden kann oder berufliche Fortbildungswünsche trotz fehlender Erstausbildung verwirklicht werden können, um hier nur einige wenige Beispiele zu nennen, stellen eine Herausforderung für das berufliche Handeln der Erwachsenenbildner dar. Was Tietgens 1988 mit dem „harten Kern“ der Anforderungen an das Berufshandeln jenseits eines berufsständisch orientierten Professionalisierungsverständnisses meinte und als situative Kompetenz bezeichnete, enthält zumindest, wie er schlussfolgerte, eine kognitive und eine ethische Dimension (vgl. Tietgens 1988, S. 37).

Ziel der Studie „Freiberufler in der Weiterbildung – empirische Studie am Beispiel Hessen“

Im Jahre 2010 erschien die Studie „Freiberufler in der Weiterbildung – Empirische Studie am Beispiel Hessen“ (Lenk 2010). Die quantitative Erhebung war, wie der Titel schon sagt, auf das Bundesland Hessen begrenzt und für die Datenerhebung wurden insgesamt trägerübergreifend 2.238 Institutionen und kommerzielle Einzelanbieter angefragt. Im Rahmen der Befragung wurde ein weites Spektrum von Bildungsanbietern erfasst. Dazu gehörten Volkshochschulen, Industrie- und Handelskammern, gewerkschaftliche, wissenschaftliche, kirchliche und kommerzielle Angebote sowie die Berufs- und Fachverbände und öffentlich geförderte, aber nicht öffentlich-rechtliche Bildungsarbeit. Einbezogen waren ebenfalls implizite Bildungsangebote bei Unternehmen der Luftfahrt, der Autoindustrie, des erwachsenen Strafvollzugs und der Bundeswehr.

Das Ziel war, segmentübergreifende Aussagen über die freien Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zu erhalten, wobei der Frage nach dem Ausbildungs- und Qualifikationsniveau der freiberuflich Tätigen eine besondere Bedeutung zukam. Viele waren dem Aufruf ihrer Einrichtung gefolgt und beteiligten sich an der Befragung, fielen bei genauerer Betrachtung aber nicht unter die Kategorie „Freiberufler“. Nach erfolgter Datenbereinigung betrug die Datenbasis 501 Fragebögen, die als freiberufliche Erwachsenenbildner/innen eingestuft werden konnten.

Möchte man das Datenmaterial vorrangig unter professionalitätsbezogenen Aspekten der freien Mitarbeit betrachten, macht es Sinn, die oben angedeutete Bandbreite unterschiedlicher Bildungsanbieter nicht aus dem Blick zu verlieren. Die statistischen Lagemaße bei der Datenselektion sprechen für eine hohe Differenz zwischen den verschiedenen Segmenten der Erwachsenenbildung. Dies betrifft nicht nur die

Verdienstmöglichkeiten, sondern auch den Tätigkeitsumfang und damit korrespondierende Zusatzaktivitäten. Die nachfolgende Ergebnispräsentation beschränkt sich vor dem Hintergrund häufig zitatierter Argumente, welche in der Professionalisierungsdebatte der letzten Jahre immer wieder angeführt wurden, auf die Aspekte der „unscharfen“ Tätigkeitsprofile sowie die Pluralität von Bildungsträgern mit ihren organisationsbezogenen Eigenheiten und unterschiedlichen Zielgruppen. Um ein Ergebnis an dieser Stelle vorwegzunehmen sei darauf hingewiesen, dass laut Datenlage anscheinend das eine nicht vom anderen getrennt betrachtet werden kann.

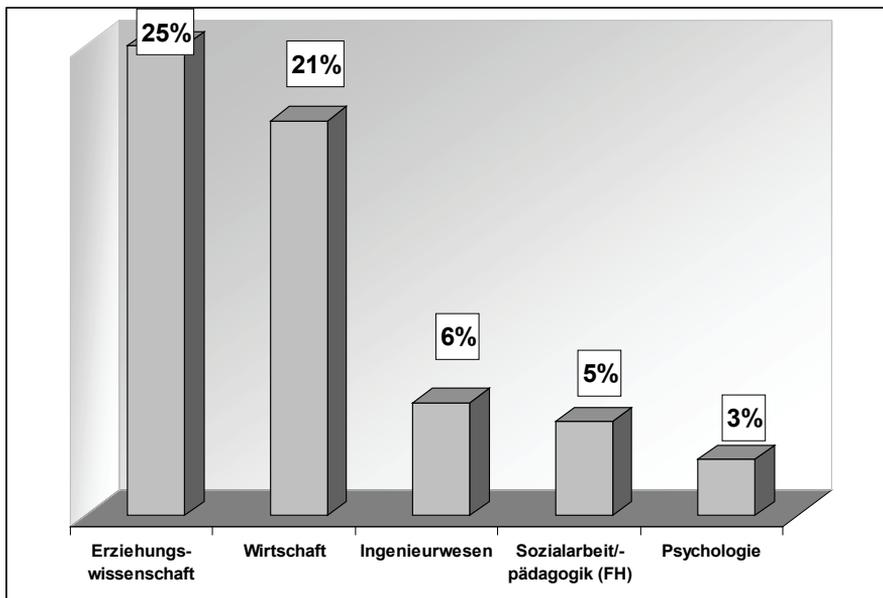
Lebensbegleitendes Lernen in einer Doppelfunktion und Mehrfachqualifikationen als Normalfall

Die Komplexitätssteigerung sozialer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen führt nicht nur zu einer Vielfalt thematischer Bezüge von Bildungsangeboten, sondern auch zu unterschiedlichen Lernarrangements. Wir wissen, dass sich diese durch räumliche und zeitliche Entgrenzung auszeichnen können und werden dies auch in der Datenanalyse in zweierlei Hinsicht wieder finden. Die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens scheint nicht nur die Adressaten der Bildungsangebote einzuholen, sondern die beruflichen Inhalte der Freiberufler selber unterliegen einer kontinuierlichen Veränderung und erfordern eine Wissens-, Kompetenz- und Leistungsorientierung, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Dazu kommt, dass neue Problemfelder erkennbar werden, die zu unscharfen Angebotstrennungen und der Entstehung von Grauzonen führen. So ist zum Beispiel in vielen Fällen ein fließender Übergang zwischen erwachsenenbildnerischen Maßnahmen, Sozialpädagogik und Therapie zu beobachten, was im Rahmen der Befragung bei der Auswertung der offenen Fragen die Kategorienbildung erschwerte. Von den Befragten gaben 429 Personen an, dass ihre freiberufliche Hauptaktivität in den Bereich „Lehren und Unterrichten“ fällt. Zusätzlich nannte diese Teilgruppe aber noch folgende Kernaktivitäten:

- beraten/betreuen (60 %)
- recherchieren/konzipieren/planen (27 %)
- managen/organisieren/verwalten (26 %)
- coachen/supervidieren (33 %)
- forschen/publizieren/evaluieren (10 %).

Bei der Erfassung des Ausbildungshintergrundes wurde nicht nach dem „höchsten“ erworbenen Abschluss gefragt, sondern in mehreren Schritten nach allen erworbenen Abschlüssen. Dies bezog sich auf Erstausbildungen, berufliche oder akademische Fortbildungen sowie nach zertifizierten oder anderweitig interessierenden Qualifikationen. Die sich abzeichnende Akademisierung bei den freien Mitarbeitern (Akademikeranteil von 70 %) weist zunächst einmal einige Besonderheiten auf. Ein akademischer Abschluss als Erstausbildung und einzige formale Qualifikation ist mit 36 Prozent unterrepräsentiert. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass 64 % der Akademiker mindestens eine Zusatzqualifikation vorzuweisen haben. Weit mehr als die

Hälfte bringt zudem eine abgeschlossene Berufsausbildung mit. Erwartungsgemäß finden sich hier typische Frauen- und Männerdomänen bis auf eine Ausnahme, den kaufmännischen Bereich. Während bei den Ausbildungen im Gesundheits- und Sozialwesen sowie im Dienstleistungssektor der Frauenanteil um die 90 % liegt, fällt die Geschlechterverteilung im kaufmännischen Bereich nicht signifikant auf. Ein Blick auf die akademischen Hintergründe der Befragten zeigt eine starke Dominanz der erziehungs- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge. Weit abgeschlagen folgen das Ingenieurwesen, die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und die Psychologie. Der Rest ist zwar durch eine ausgeprägte Heterogenität ausgezeichnet, statistisch betrachtet aber eher unbedeutend.



Werfen wir einen Blick auf die Inhalte der bereits vorhandenen Zusatzqualifikationen, dann fallen folgende Besonderheiten auf: Erziehungswissenschaftler sowie Psychologen haben kaum Bedarf an Zusatzqualifikationen mit pädagogischen oder (sozial-)psychologischen Inhalten; hier dominieren eindeutig die Weiterbildungen mit beratenden und therapeutischen Inhalten.

Im Gegensatz dazu haben Wirtschaftswissenschaftler einen hohen Bedarf an pädagogischer und (sozial-)psychologischer Nachqualifizierung. Bei den Psychologen liegt der Schwerpunkt fast ausschließlich auf Weiterbildungen mit therapeutischen Inhalten, wenn man vom Bereich „Coaching/Supervision/Mediation“ einmal abieht. Bei den Erziehungswissenschaftlern, spielen allerdings Weiterbildungen zur Moderation und Präsentation eine Rolle, was bei den Psychologen, Sozialarbeitern und Sozialpädagogen mit Fachhochschulabschluss nicht vorkommt.

Mitgebrachte Zusatzqualifikationen nach akademischen Abschlüssen
(Prozente bezogen auf die Anzahl der jeweiligen Studienfächer)

- **Supervision, Coaching, Mediation**

Pädagogik/Lehramt	24 %/12 %
Wirtschaftswissenschaften	14 %
Ingenieurwesen	10 %
Sozialarbeit/Sozialpädagogik	18 %
Psychologie	14 %

- **Weiterbildungen mit (sozial-)psychologischen/pädagogischen Inhalten**

Pädagogik/Lehramt	6 %/8 %
Wirtschaftswissenschaften	32 %
Ingenieurwesen	10 %
Sozialarbeit/Sozialpädagogik	18 %
Psychologie	0 %

- **Weiterbildungen mit therapeutischen Inhalten**
(Gestalttherapie, systemische Therapie, therapeutische Beratung, psychotherapeutische Aus-/Weiterbildungen mit eingeschränkter Zulassung)

Pädagogik/Lehramt	24 %/21 %
Wirtschaftswissenschaften	0 %
Ingenieurwesen	20 %
Sozialarbeit/Sozialpädagogik	18 %
Psychologie	43 %

- **Weiterbildungen für den Trainingsbereich**
(Moderation/Präsentation/Train the Trainer)

Pädagogik/Lehramt	12 %/12 %
Wirtschaftswissenschaften	14 %
Ingenieurwesen	20 %
Sozialarbeit/Sozialpädagogik	0 %
Psychologie	0 %

Von den Personen, die bereits Fortbildungen durchlaufen haben, geben über 90 % an, dass sie kontinuierlich ihr Fachwissen mithilfe von Fachzeitschriften und Büchern aktualisieren und reflektieren. Auch die Internetnutzung, die Fachgespräche mit Kollegen und die Angebote von nicht akademischen Anbietern spielen eine große Rolle. Dagegen werden die akademischen Weiterbildungsangebote nur von 15 % Prozent der Befragten genutzt.

Feminisierung der Erwachsenenbildung erzeugt unterschiedliche Erwerbsmodelle

Bei allen Disziplinen ist eine deutliche Überrepräsentanz der Frauen zu finden und bei der Betrachtung der Berufsanfänger (max. drei Jahre Berufserfahrung), fällt auf, dass dreimal so viele Frauen nachrücken wie Männer. Der freiberufliche Beschäfti-

gungsstatus scheint bei den Männern an Attraktivität zu verlieren, zumindest was den Weiterbildungsbereich betrifft. Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Männer behalten die freiberufliche Nebentätigkeit aus unterschiedlichen Gründen meistens über viele Jahre hinweg bei, überlegen aber keinen Vollzeiteinstieg, wohingegen es bei den Frauen häufig die alleinige Haupttätigkeit ist. Besonders bei den Wirtschaftswissenschaftlern scheinen die Frauen in ein bisher von Männern besetztes Feld vorzudringen. Die meisten männlichen Vertreter dieser Disziplin sind bereits seit mehr als sieben Jahren in dem Feld tätig. Es gibt kaum Neueinsteiger. Das verstärkte Nachrücken jüngerer Frauen hat aber bei genauerer Betrachtung nichts mehr mit dem Mitarbeiterotypus „Honorartätigkeit als Freizeittätigkeit“ zu tun, wie ihn einige subjektorientierte Arbeiten in den 1990er Jahren ausmachten. Zwei große Linien werden hier erkennbar: Die Freiberuflichkeit als Vollzeit-Arbeitsmodell für mehrere Auftraggeber (die Anzahl der Auftraggeber korreliert mit dem Verdienst) und einer hohen Verpflichtung zur ständigen Aktualisierung des Fach- und Methodenwissens oder die Freiberuflichkeit als vorübergehendes Erwerbsmodell für nur einen Auftraggeber, welches ein zusätzliches Einkommen sichert und eine hohe Flexibilität gegenüber Familienzeiten aufweist. Die Teilzeiterwerbstätigkeit bei den Frauen mit kleinen Kindern unter drei Jahren ist doppelt so hoch wie die Vollzeittätigkeit und verschiebt sich kontinuierlich mit dem Älterwerden der Kinder in Richtung Vollzeit. Allerdings ist hier zu beobachten, dass Wirtschaftswissenschaftlerinnen wesentlich früher in die Vollzeitarbeit einsteigen als die Erziehungswissenschaftlerinnen. Viele der jüngeren Erziehungswissenschaftlerinnen sehen dies als Vorstufe zur eigentlichen Berufstätigkeit.

Teilzeitarbeitsmarkt Schulisches Lehren und Soziales Feld versus vollzeitorientierte Freiberuflichkeit im wirtschaftsnahen Umfeld

Betrachten wir den Tätigkeitsumfang nach beruflichen Inhalten, fallen erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Segmenten der Weiterbildung auf, welche dann wiederum den Rahmen für unterschiedliche Arbeitsmodelle anbieten. Die vorwiegend in Vollzeit ausgeführten Inhalte sind allerdings auch jene, die wesentlich bessere Verdienstmöglichkeiten aufweisen.

Während in den Bereichen Organisationsberatung, Projektmanagement und Führungstechniken weit über die Hälfte in Vollzeit ihre freiberufliche Tätigkeit ausübt, dominieren bei den beruflichen Inhalten Kinder/Jugend/Familien, schulisches Lehren, Gesundheitswesen und Therapie die Teilzeitbeschäftigungen. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede unter dem Gesichtspunkt berufsbiographischer Entwürfe. In allen Bereichen wird die Freiberuflichkeit zunächst während einer Art Orientierungsphase zum Erwerb von Berufserfahrung und der beruflichen Nutzung von Elternzeit oder anderen Karenzzeiten genutzt. Nach dieser Berufseinstiegsphase zeichnen sich allerdings deutliche Unterschiede ab. Während in der einen Gruppe der Anteil der teilzeitarbeitenden Freiberufler konstant bleibt, kommt es in wirtschaftsnahen Bereichen zu einer deutlichen Steigerung der vollzeitarbeitenden Freiberufler, und die Bedeutung der Freiberuflichkeit für die Sicherung des Lebensunterhaltes nimmt zu. Der

Umfang der Tätigkeit beeinflusst in direkter Weise den erforderlichen Aufwand zum Erhalt derselben. Die Anzahl der Auftraggeber wird größer, das Eingebunden sein in Netzwerke gewinnt an Bedeutung, ebenso wie die Zusammenarbeit mit Kollegen aus anderen oder auch gleichen Fachgebieten. Das Angebot muss flexibel an der bestehenden Nachfrage ausgerichtet werden, was wiederum Anforderungen an den eigenen Wissenserwerb stellt. Bei beiden Modellen kann davon ausgegangen werden, dass die eigene Weiterbildung und die Aktualisierung des Fachwissens bei den Freiberuflern unter den Prämissen von Zeitflexibilität und späterer Gewinnbringung vollzogen wird.

Steigende Verdienstmöglichkeiten korrelieren mit hoher Weiterbildungsbereitschaft

Die befragten Freiberufler räumen der Teilnehmer- und Auftraggeberzufriedenheit einen hohen Stellenwert ein. Dies hat vor dem Hintergrund fehlender arbeitsrechtlicher Sicherheiten nicht ausschließlich intrinsisch motivierte Gründe. Die Zufriedenheit mit der erbrachten Leistung sichert auch den Fortbestand des Einkommens. Die ständige Abhängigkeit von der Beurteilung der Arbeitsleistung durch andere dürfte ein hohes Auslesekriterium darstellen. Obwohl dies eine segmentübergreifende Tatsache sein dürfte, schlägt sich dies nicht in allen Bereichen in den Verdienstmöglichkeiten nieder. Gerade im Bereich der mittleren Monatseinkommen zeichnen sich erhebliche Differenzen innerhalb der verschiedenen Segmente des Weiterbildungsbereiches ab. In den Bereichen Familien/Kinder/Jugendliche und den Lehrenden im Gesundheitswesen erzielen nahezu die Hälfte aller Vollzeittätigen weniger als 1.500,- netto und die höheren Einkommen sind nur geringfügig vertreten. Der hohe Grad der Akademisierung in diesen Bereichen korrespondiert weder mit dem Einkommen noch mit der öffentlichen Anerkennung dieser Arbeit. In den offenen Antwortmöglichkeiten beklagten viele der dort Tätigen einen direkten Bezug zwischen dem Image der auftraggebenden Einrichtung und der Akzeptanz ihrer Arbeit als ernst zu nehmender Beruf.

Ein anderes Bild ergibt sich in den Bereichen Führungstechniken und Personalwesen. Hier liegt das mittlere Einkommen zwischen 2.000,- und 2.500,- Euro netto und mit Zunahme der Vollzeitarbeitenden nehmen ebenfalls die höheren Einkommen zu. Selbst im Bereich Projektmanagement geben noch 28 % der Vollzeitarbeitenden an, dass ihr Nettoeinkommen über 3.500,- Euro beträgt.

In den Bereichen Supervision, Coaching und Mediation, welche im Rahmen der Befragung stark vertreten waren, kann man davon ausgehen, dass es kaum Personen gibt, die ausschließlich damit ihren Lebensunterhalt bestreiten. Von 186 Personen gaben 181 an, noch eine zusätzliche Lehrtätigkeit auszuüben. Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Auftragsstudie der Deutschen Gesellschaft für Supervision aus dem Jahr 2005, in welcher festgehalten wurde, dass ein erheblicher Teil des Umsatzes der Coaches nicht mit dem Coaching von Klienten gemacht wird (vgl. Kühl 2005, S. 20).

Auftragsgeberorientierung als Bezugspunkt professionstheoretischer Überlegungen

Die vorangegangenen Aussagen machen deutlich, dass das weite Feld der Erwachsenenbildung eine heterogene Angebotsstruktur aufweist, die eine flexible Passung an sich ständig verändernde Nachfragen nur unter Einbeziehung lernbereiter und leistungswilliger Freiberufler leisten kann. Die verschiedenen Auftraggeber unterliegen unterschiedlichen, zum Teil historisch bedingten, Organisations- und Finanzierungsstrukturen. Ohne den Rückgriff auf freie Mitarbeiter wären die Wenigsten in der Lage, ihrer rechtlichen oder bildungspolitisch definierten Aufgabe gerecht zu werden. Dabei eröffnet die freiberufliche Weiterbildungstätigkeit Chancen insbesondere für Frauen in der Familienphase oder in männerdominierten Arbeitsfeldern mit geringen Aufstiegsmöglichkeiten für weibliche Beschäftigte (besonders stark durch Frauen vertreten sind in der oben vorgestellten Erhebung das Ingenieurwesen und die technischen Studienfächer).

Wir finden hier sehr individualisierte Erwerbsmodelle: Freie Mitarbeit als Übergangsbeschäftigung, Teilzeit als Haupterwerbstätigkeit (in manchen Fällen abgesichert durch eine nebenberufliche Festanstellung) und als dauerhaften Nebenerwerb. Wir finden differente Aufgabengebiete und Adressaten, die eine ungleiche Gewichtung beruflicher Aktivitäten und damit korrespondierender Kernaktivitäten nach sich ziehen.

Trotz aller Verschiedenheit gibt es eine Gemeinsamkeit, ein disziplinübergreifendes Muster, welches sich aus dem für statistische Erhebungen eher unüblichen starken Engagement bei der Beantwortung der letzten offenen Frage aufdrängt. Das subjektive Auftragsbewusstsein ist unabhängig vom Erwerbsmodell stark ausgeprägt und häufig der Motivator für die Ausübung der Tätigkeit. Dies lässt sich ungefähr in folgenden Kategorien abbilden: Bearbeitung gesellschaftlicher Defizite und Hilfe für Privatpersonen sowie (überwiegend männlich besetzt) politischer, gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Nutzen.

Macht es vor diesem Hintergrund unter professionstheoretischen Gesichtspunkten nicht Sinn, die Erwachsenenbildung in segmentspezifischen und berufsmodellbezogenen Teilfeldern zu betrachten, welche variable und passgenaue Professionalitätsansprüche als Orientierungspunkte haben?

Literatur

- Deneke, V. (1956): Die Freien Berufe, Stuttgart.
- Dobischat, R., Fischell, M., Rosendahl, A. u. a. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche? Gutachten Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.
- Faulstich, P. (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation–Selbstbild–Fremdbild. Weinheim/München, S. 50-80.
- Faulstich, P./Gnahs, D. (2005): Weiterbildungsbericht Hessen, Frankfurt am Main.
- Kühl, Stefan (2005): Das Scharlatanerieproblem. Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühungen, DGSv Köln.

- Lenk, C. (2010): Freiberufler in der Weiterbildung – Empirische Studie am Beispiel Hessen, Bielefeld.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession, Bielefeld.
- Nittel, D./Völzke, R. (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung, Neuwied.
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung: In: Gieseke, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75.
- WSF (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung – Schlussbericht, BMBF, Kerpen 2005.

Zur Situation des Personals in der Evangelischen Erwachsenenbildung

Andreas Seiverth, Marion Fleige

Zusammenfassung¹

Der Artikel bringt Reflexionen zur Situation des hauptberuflichen Personals in der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) mit Reflexionen zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der Professionalisierung ins Gespräch. Er unterstreicht die verbandspolitischen Aufgaben der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE). Er zeigt aber auch auf, welche Forschungs- und Entwicklungsbedarfe nach wie vor bestehen und welche finanziellen und inhaltlichen Unterstützungsstrukturen durch den Träger nach wie vor nötig sind. Gegenüber allgemeinen Entwicklungen im Feld der öffentlichen Erwachsenenbildung wie flexiblen Steuerungs- und Vernetzungsformen bestehen hier Notwendigkeiten konkreter Zusagen, Bejahungen und Engagements. Profunde historische und aktuelle verbands- und professionspolitische Reflexionen können dabei helfen, diesen Anspruch wieder neu zu begründen. Einen besonderen Stellenwert hat dabei auch die Auseinandersetzung mit der thematischen Breite und dem thematischen Profil der EEB, welches durch das hauptberufliche Personal vertreten und entwickelt wird. Hier setzt der Beitrag an.

1. Entwicklungslinien und Stand der Professionalisierung in der Evangelischen Erwachsenenbildung

Nach der Gründung der DEAE im Jahr 1961 als bildungspolitischer Interessenverband wurde der Professionalisierungsdiskurs für die weitere Entwicklung der Arbeitsgemeinschaft konstitutiv. Fragen der Professionalisierung waren ein wesentliches Medium der verbandspolitischen Konsolidierung der DEAE und stehen in den Jahren 1963 – Anfang der 1980er Jahre in Verbindung mit der Ausbildung eines profilbestimmenden Themenspektrums im Zentrum der Verbandsarbeit. Ein Professionsverständnis und eine berufliche Identität von Mitarbeitenden sind in der DEAE seit dieser Zeit über differenzierte *Themendiskussionen und -profilierungen* sowie Professionalisierungsinstrumente – *Qualifizierung* und *Organisationsentwicklung* – entwickelt worden und waren Spiegel und Motor der Institutionalisierung und institutionellen

Anerkennung der DEAE als Träger der öffentlichen Erwachsenenbildung. Dabei ist als die Diskurse mitbestimmender Kontext zu berücksichtigen, dass die Ausdifferenzierung der organisatorischen Infrastruktur und des institutionellen Selbstverständnisses der EEB in einem engen Zusammenhang mit theologischen und strukturpolitischen Entwicklungen in den Evangelischen Landeskirchen standen. Gleiches gilt auch für die DEAE, die in Bezug auf und in Abhängigkeit von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und zugleich im Kontext der übrigen Verbände der öffentlich verantworteten Erwachsenen- und Weiterbildung ihr Selbst- und Aufgabenverständnis entwickelt hat (vgl. Seiverth 2013a, S. 18 f.).

1.1 Themendiskussionen und -profilierungen

Die Themendiskussionen liefern empirische Anhaltspunkte für die Professionalitätentwicklung von der frühen Phase der DEAE bis heute. Interessant sind die Themenformulierungen, mit denen sich Bundeskonferenzen und Mitgliederversammlungen der DEAE seit 1963 – dem Datum der formellen Umwandlung in einen rechtsfähigen Verein – bzw. in den ersten zehn Jahren nach diesem Datum beschäftigten. In den Themenformulierungen spiegelt sich die Anstrengung wider, die in den Werken, Einrichtungen und vor allem in den Evangelischen Akademien und Evangelischen Heimvolkshochschulen, aus deren Zusammenschluss die DEAE hervorging, bereits existierende pädagogische Praxis in einer erwachsenenpädagogischen Bildungssemantik zu beschreiben und dadurch der in unterschiedlichen Institutionalformen existierenden Praxis ein sie verbindendes Beschreibungsvokabular anzubieten. Der Begriff ‚Erwachsenenbildung‘ hatte in dieser historischen Begründungskonstellation, in der sich die unterschiedlichen Einrichtungen einer existierenden Praxis der Bildungsarbeit zu einem Interessenverband unter dem Namen „Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung“ zusammenschlossen daher einen doppelten Charakter: Er bezeichnete zum einen eine neue institutionell-organisatorische Realität, eine juristische Körperschaft, die es bis dahin in der Landschaft kirchlicher Werke, Verbände und Vereine nicht gab und deren Zweckbestimmung darauf gerichtet war, als bildungspolitische Interessenvertretung in den künftigen politischen Verhandlungen zur förderungspolitischen Ausgestaltung einer öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik zu fungieren. Zum anderen wurde mit dem Begriff Erwachsenenbildung aber auch ein begriffspolitischer Definitions- und Vertretungsanspruch zum Ausdruck gebracht, der in das Selbstverständnis der Akteure auch gleichsam „von außen“ eingriff bzw. die eigene Praxis in einem neuen Begriffshorizont interpretierte (Seiverth 2013a).

Die Themenformulierungen lauteten: 1963: Grundsätze und Methoden Evangelischer Erwachsenenbildung; 1964: Pädagogische Probleme der Erwachsenenbildung; 1965: Bildung zwischen Freiheit und Bindung; 1966: Erwachsenenbildung heute; 1967: Die Aufgaben der Landesarbeitsgemeinschaften. Im gleichen Jahr beginnt die thematische Ausdifferenzierung der inhaltlich-thematischen Schwerpunktbereiche: Familienbildung (1967), religiöse Bildung (1968); politische Bildung (1969). Die letzten beiden werden in den darauf folgenden Jahren noch einmal vertieft, um dann ab

1972 durch zielgruppenspezifische Konzepte erweitert zu werden (Elternarbeit, Ausländerbildung, Altenbildung, Entwicklungsbezogene Bildung). Daneben gab es seit 1968 „Arbeitskonferenzen“, in denen „über die Ausbildung von Erwachsenenbildnern“ nachgedacht und erste Ausbildungskurse durch die 1968 gegründete Studienstelle der DEAE durchgeführt werden.

Diese Aufgaben der EEB sind bis heute in ihren Grundzügen erhalten und immer weiter fortentwickelt worden. Von ihnen zeugen die Arbeit der *thematischen Fachausschüsse* (später umbenannt in Fachgruppen), die seit Mitte der 1970er Jahre als ständige Arbeitsgremien für einzelne thematische Schwerpunkte in der DEAE etabliert worden sind: Neben dem Fachausschuss für Theologische Bildung und für Familienbildung wird 1981 der Fachausschuss für Mitarbeiterfragen eingesetzt. 1991 wird der Fachausschuss für Politische Bildung eingesetzt. Der Neuaufbau der EEB in den ostdeutschen Landesverbänden ab 1990 bestätigte die Themensetzung und ergänzte sie in der Akzentuierung von Freiheit und Gesellschaftsgestaltung (vgl. DEAE 1991; Rothe/Rothe 1989/2002; Rothe 2008). Die zentralen Dokumente der DEAE der letzten fünfzehn Jahre – die Festschrift zum vierzigjährigen Bestehen (vgl. Seiverth 2002), die Zeitschrift Forum EB, deren Ausgabe 03/2011 anlässlich des fünfzigjährigen Bestehens – bereiten diese Themen neu auf und führen sie unter den gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen des neuen Jahrtausends fort. Ergänzend kommt in der Gegenwart die kulturelle Bildung als ein weiteres Schwerpunktthema hinzu und wird durch die Gründung einer neuen Fachgruppe ab Ende des Jahres 2013 unterstützt. Sichtbar sind darüber hinaus Themenentwicklungen, die die Professionalisierung der DEAE unter bestimmten zeithistorischen Lagen begleitet haben bzw. begleiten. Dazu gehören etwa die feministischen Bildungskonzepte der 1980er und 1990er Jahre oder das Thema interreligiöses Lernen seit Ende der 2000er Jahre oder – speziell in den ostdeutschen Landesverbänden – das Thema der fortlaufenden Demokratisierung (vgl. Fleige/Lorenz 2013).

Befunde aus Programmanalysen zur EEB, die sich im Kontext der Begleitforschung zu Qualifizierungskonzepten (vgl. Kap. 2.2) entwickelten und nachlaufend ausdifferenzierten (Heuer/Robak 2000; Gieseke/Opelt 2005; Fleige 2011) vollziehen diese Programmschwerpunkte nach, decken aber über Selbstbeschreibungen und Programmveröffentlichungen der DEAE hinaus spezifische Akzentuierungen und damit Profilbildungen auf: Sie zeigen die sozial-gesellschaftspolitischen, die religiösen sowie kulturellen und die lebensweltlichen Themen als zentrale Programmschwerpunkte der EEB. Heuer/Robak (2000) fassen die daraus resultierenden Profile Evangelischer Erwachsenenbildung wie folgt zusammen: „Christlich-religiöse Bindung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt“ – „Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden“ und „Abstützen der sozialen Lebenswelt“.

1.2 Professionalisierungsinstrumente: Qualifizierungskurse und Qualitätsentwicklung

Ein erstes wichtiges Handlungsinstrument zur Professionalisierung in der DEAE waren drei in den Jahren 1968 – 1971 organisierte bundesweite Arbeitskonferenzen, die

sich mit Fragen der „Ausbildung von Erwachsenenbildnern“ befassten (Buttler 1993). Grundlage hierfür war die Arbeit der 1968 gegründeten „Studienstelle für Erwachsenenbildung“, die mit der Geschäftsstelle der DEAE in Karlsruhe verbunden war. Unter der Federführung eines ihrer wissenschaftlichen Referenten, Dr. Gerhard Strunk, wurden beispielsweise Kurse zur „Einführung in die Methodik der Erwachsenenbildung“ entwickelt und durchgeführt. Zum wichtigsten Professionalisierungsinstrument wird die 1971 durch die EKD gegründete „Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste“, die ab 1975 einen einjährigen „Grundkurs Fernstudium Erwachsenenbildung“ anbietet, zu dem sich etwa 700 MitarbeiterInnen über die Landesverbände anmelden. Diese *Qualifizierungskurse* werden von der bei der EKD angesiedelten Arbeitsstelle Fernstudium in Kooperation mit den pädagogischen Arbeitsstellen in den Evangelischen Landesorganisationen für Erwachsenenbildung entwickelt und durchgeführt (vgl. Wittrock 2002). Für ihre erfolgreiche Implementierung in der EEB bildeten die durch die beginnende Ländergesetzgebung zur Erwachsenenbildung gestärkten Landesorganisationen einerseits den Rahmen für die Kooperation mit der Fernstudienstelle, andererseits wirkte es „nicht nur für die einzelnen qualifizierend und damit die Arbeit, nicht den Arbeitenden ‚professionalisierend‘, sondern sowohl auf EKD-Ebene wie auf der der einzelnen Landesarbeitsgemeinschaften zentrierend, initiierend und stabilisierend“ (Buttler 1993, S. 67). Für den Erfolg entscheidend war dabei die durch „Kritik und Zustimmung“ (Buttler) bestimmte Zusammenarbeit zwischen den Arbeitsstellen der Landesarbeitsgemeinschaften und der Zentralstelle, die zu wiederholten Revisionen der Konzeption des Studienmaterials und der stärkeren Ausrichtung auf den „Praxis- und Gruppenbezug in den Sozialphasen“ (Buttler a.a.O.) führte. Diese Form eines konzeptionellen Arbeitsbündnisses von Fernstudienstelle und Landesarbeitsgemeinschaften stellte bis Ende der 1990er Jahre ein entscheidendes institutionelles Instrument der beruflichen Qualifizierung dar und bildete mit den Grundmodulen nichts weniger als das identitätsstiftende Rückgrat der EEB.² Dieser Ansatz fiel zusammen mit den frühen Diskussionen zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung und wurde auch so beleuchtet (vgl. Siebert 1975; Buttler/Spitzner 1977; Buttler/Failing 1979).

Da sich professionelles Berufsverständnis auch durch die kontinuierliche Pflege und Förderung der erworbenen beruflichen Qualifikationen und Fähigkeiten auszeichnet, hat sich der 1980 durch den Vorstand eingesetzte „Fachausschuss für Mitarbeiterfragen“ intensiv mit der Frage der Qualifizierung der „nicht-hauptamtlichen Mitarbeiter/innen in der EEB“ befasst. Unter der Federführung von Jörg Knoll wurde ein empirisches Forschungsprojekt konzipiert, das in den Jahren 1988–1992 unter der Leitung von Dieter H. Jütting und mit der Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft durchgeführt werden konnte. Dieses Projekt gab zum ersten Mal in umfassender Weise Auskunft über „Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nichthauptamtliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung“ (Jütting 1992) und formulierte „Empfehlungen“ für eine Fortbildungskonzeption der „nicht-hauptberuflichen Mitarbeiter/innen in der EEB“, also für die Personengruppe, die neben den hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern (HPM) das „personelle Rückgrat der EEB“ bilden

(DEAE 1993, S. 36–48, siehe auch DEAE 1992). Die Empfehlungen wurden durch die Mitgliederversammlung der DEAE zwar bestätigt, ihren Umsetzungsort sollten sie jedoch in den Fortbildungsangeboten der Landesarbeitsgemeinschaften finden. Der Fachausschuss für Mitarbeiterfragen hatte für die Laufzeit des Projektes als Beirat fungiert und im September 1992 eine Fachtagung veranstaltet, wurde danach jedoch nicht weitergeführt.³ Unabhängig von dieser – im Rückblick betrachtet – problematischen Verbandsentscheidung ist ein Ergebnis des Projektes hervorzuheben, das in den Empfehlungen eine zentrale Rolle spielt und ein fortdauerndes Strukturproblem ebenso sichtbar macht wie die Grenzen von Qualifizierungskonzepten insbesondere von Nicht-hauptberuflichen Mitarbeitenden: Eine zentrale Empfehlung lautete: „Den Systemzusammenhang von Erwachsenenbildung erschließen“ (Knoll 1993b, S. 43). Sie geht aus von der Feststellung, es müsse gesehen werden, „dass die Bezüge der Ehrenamtlichen zu ‚ihrer‘ Evangelischen Erwachsenenbildung nicht eindeutig sind“ und das „Institutionenbewusstsein“ gering ausgeprägt sei. „Um ein Selbst- und Tätigkeitsverständnis zu fördern, das sich auf Evangelische Erwachsenenbildung bezieht, wird daher empfohlen, deren Systemzusammenhang gezielt und kontinuierlich zu erschließen“ (a. a. O.). Die Identifikation des Systemzusammenhangs ist aus der Perspektive der Nicht-hauptberuflichen Mitarbeitenden besonders schwierig, weil die Motive für die Mitarbeit sehr heterogen sind (vgl. Harney/Keiner 1992; Jochinke/Jütting/Knobloch-Flach 1992) und sich das empirisch feststellbare Zugehörigkeitsbewusstsein stärker auf die Evangelische Kirche als Institution bezieht. Hinzu kommt das Mehrfachengagement der ehrenamtlich oder auf Honorarbasis Tätigen. Wie die konzeptionellen Überlegungen von Seivert/Strichau (2000, S. 92 f.) deutlich machen, besteht das Problem fort und es scheint die Entwicklung eines professionellen Zugehörigkeitsbewusstseins darauf angewiesen zu sein, dass Mitarbeitende in identifizierten Aufgabenkontexten tätig sein können und die institutionelle Verantwortung von Leitungsorganen für die Nicht-hauptberuflichen Mitarbeitenden wahrnehmbar wird. Aufgrund des inzwischen großen zeitlichen Abstandes zu den Erhebungen von Jütting (2000) und den sich daran anschließenden Interpretationen besteht hier ein großer empirischer Forschungsbedarf, der zudem die Wirkungen des Generationenwandels in der Evangelischen Erwachsenenbildung nachzeichnen könnte.

Ein jüngerer zentraler Meilenstein war das Projekt zur „Berufseinführung“ von DEAE und Katholischer Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) unter wissenschaftlicher Begleitung von Wiltrud Gieseke und ihrem Team sowie mit einem theoretisch-historischen Beitrag zum Professionsbegriff von Hans Tietgens. Das Projekt, das mit einer großen Fachtagung und drei Veröffentlichungsbänden (Bergold u. a. 2000a,b; Gieseke 2000) abschloss, zielte vor allem auf die Gruppe der HPMs und deren Kerntätigkeit, das Planungshandeln. Gestützt auf differenzierte Beobachtungen und Modellbildungen zum Planungshandeln von EEB als öffentlicher Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft (Gieseke/Gorecki 2000; s. auch unter 2.1) – die zur Theoriebildung über Programplanungshandeln in der Erwachsenenbildung insgesamt beigetragen haben – wurde so ein Qualifizierungskonzept für diesen Bereich erarbeitet. Wie schon bei dem vorausgehenden Projekt von Jüt-

ting/Knoll, das sich auf die Nicht-hauptamtlichen Mitarbeitenden bezog, ist es auch bei diesem Projekt der Berufseinführung von Hauptamtlichen Mitarbeitenden leider nicht gelungen, das im Projekt entwickelte Berufseinführungskonzept innerhalb der beiden beteiligten Verbände zu institutionalisieren. Neben der Tatsache, dass nach dem Abschluss des Projektes (1999) die Stellenwechsel innerhalb der EEB sehr gering ausfielen und Einführungen von den Einrichtungen sozusagen individuell organisiert wurden, kam auch hier eine bildungspolitisch induzierte Aufgabenverschiebung zum Tragen, die Ressourcen und Aufmerksamkeit auf der Bundesebene gebunden hat: Parallel zum Projektzeitlauf (vgl. Bergold u. a. 2000a und 2000b; Gieseke 2000) entwickelte sich der Qualitätsmanagementdiskurs mit der Folge, dass der Nachweis der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems zur Voraussetzung staatlicher Anerkennung gemacht worden ist (vgl. unten).

Die Impulse zur Professionalisierung stehen im Zusammenhang mit ihrer *Institutionalisierung und Anerkennung als Teil der öffentlichen Erwachsenenbildung*, wovon zentrale Informationspapiere des Verbandes (DEAE 1979; 1983; 1989), aber auch Einschätzungen von Wissenschaftler/innen (Strunk 1984) zeugen. Entscheidend war dabei die Begründung der Aufgaben Evangelischer Erwachsenenbildung über „umfangreiche, vielgestaltige, auf verschiedene Lebenssituationen abgestimmte Bildungsangebote“ (DEAE 1989, o. S.).⁴ Die ostdeutschen Landesverbände geben der Institutionalisierung der EEB als Träger der öffentlichen Erwachsenenbildung eine besondere Note, da Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR neben Evangelischen Akademien in starkem Maße auch auf den Gemeinden als Lernorte gründete – eine Tradition, die bis heute eine lebendige Realität ist, vor allem in dünn besiedelten Flächenländern wie Brandenburg (vgl. Kap. 3).

Die Kopplung von Professionalisierung mit dem *Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungssystem* als zentrale formale Anerkennungsform für öffentliche Erwachsenenbildung, zunächst für die öffentlichen Geldgeber und mittlerweile auch für die Öffentlichkeit, bildete für die DEAE ein Scharnier, *Institutionalisierung mit Organisationsentwicklungsformaten* zu verbinden. Qualitätsentwicklung und -sicherung stellen seither einen neuen Bezugs- und Artikulationsrahmen für den Professionalisierungsdiskurs dar. Unter fachlicher und wissenschaftlicher Unterstützung von Jörg Knoll hat die DEAE in Kooperation mit dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben in den Jahren 2002 – 2004 ein Modell der Qualitätsentwicklung erarbeitet. Es folgt dem Grundsatz, „Qualität durch Professionalität“, welcher „den organisatorischen und institutionellen Ausbau der Evangelischen Erwachsenenbildung seit den 1960er Jahren und die Entwicklung der inhaltlichen Arbeit (begleitete)“ (Knoll 1993b, S. 37). Kern ist die Reflexion und Artikulation eines „Qualitätsverständnisses der Bildungseinrichtungen“ (vgl. www.deae./QVB). Für die DEAE verbindet sich damit die Hoffnung, ein Instrument und eine Begründungsfigur gefunden zu haben, mit deren Hilfe Einrichtungen ermutigt und befähigt werden, ihren Anspruch an erwachsenenpädagogische Professionalität zwischen kirchlichem und öffentlichem Handeln konzeptionell und bildungstheoretisch abgestützt zu begründen.

Eine neue Herausforderung bildet die Kompetenzausrichtung erwachsenenpädagogischer Professionalität im Kontext der Diskussionen um den Europäischen- und

Deutschen Qualifikationsrahmen, auf die wir im letzten Teil des Artikels noch eingehen.

2. Zur Situation des hauptberuflichen Personals

Verlässliche Aussagen zur Situation des hauptberuflichen Personals liegen mit Einschränkungen in den Datensätzen zur Statistik der DEAE vor, die im Rahmen der Verbundstatistik erhoben werden (vgl. Horn/Ambos 2013). Die auf die EEB bezogenen Daten beziehen sich auf insgesamt 420 identifizierte Einrichtungen unterschiedlichen Typs. Die eingeschränkte Aussagekraft ergibt sich zum einen daraus, dass eine *Vollerhebung*, die alle Organisationsformen öffentlich verantworteter Evangelischer Erwachsenenbildung (bspw. alle Evangelischen Akademien, aber auch zielgruppenorientierte Verbände wie die Männerarbeit) einbezieht, aus organisatorischen, aber auch aus Gründen der Abgrenzung der organisierten Bildungsarbeit innerhalb von Verbänden und Werken von anderen verbandsbezogenen Aktivitäten bisher nicht möglich ist. Hier müssten neue Forschungen ansetzen, die in Fallstudien Programmanalysen und Adressatenforschungen miteinander verknüpfen. Auf diese Weise könnten auch empirisch abgestützte Profile und Fortbildungsbedarfe und -interessen beschrieben werden. Zum anderen weisen die Zeitreihen der DEAE-Statistik Schwankungen auf, die in einem der Veröffentlichung unter www.deae.de/Statistik beigegebenen Kommentar erläutert sind. Gleichwohl lassen die verfügbaren Daten den Schluss zu, dass das Gesamtvolumen (ca. 1.100 Personen, davon die überwiegende Mehrheit in Vollzeitstellen beschäftigt) der hauptamtlichen Mitarbeitenden relativ stabil ist.

Die Verbundstatistik unterscheidet fünf Personengruppen: Leitungspersonal, pädagogisches Personal, Verwaltungs- und Wirtschaftspersonal, Sonstige (d. h. nicht eindeutig zuzuordnende). Für einen verbandsbezogenen Professionalisierungsdiskurs wären die beiden ersten Gruppen besonders relevant (ca. 65%), wengleich auch dem Verwaltungspersonal für den Kontakt zu den potentiellen Teilnehmenden eine ausgesprochen wichtige Rolle zukommt. (In Strategien der Implementierung von Qualitätsmanagementmodellen wird dies in der Regel auch systematisch berücksichtigt). Weitere Untersuchungen wären erforderlich, um die Verteilung der Personengruppen auf einzelne Organisationstypen der EEB bestimmen zu können. Für die Entwicklung eines entsprechenden Forschungsdesigns wäre an die beiden Projekte (Jütting/Knoll 1992/1993; Bergold u. a. 2000a, b; Gieseke 2000) und an die Fallstudieninterpretationen von Koring (1992) sowie das Untersuchungskonzept von Harney/Keiner (1992) anzuknüpfen. Zu kombinieren wären diese hier perspektivisch anvisierten Forschungen mit Untersuchungen zu den Erfahrungen und Wirkungen, die nach der Einführung von Qualitätsmanagement nach QVB in nahezu einhundert Einrichtungen der EEB zu beobachten sind.

Oben ist darauf hingewiesen worden, dass der bis 1992 bestehende Fachausschuss für Mitarbeiterfragen nicht fortgeführt worden ist. In den Jahren 2003 bis 2013 beschäftigte sich eine Fachgruppe mit der Weiterentwicklung von Fort- und Weiterbildungsformaten in den Landesorganisationen der DEAE, nachdem die Ko-

operation zwischen Mitgliedseinrichtungen der DEAE und der Fernstudienstelle aufgrund konzeptioneller Differenzen nicht mehr konstruktiv weiterentwickelt werden konnte. Das Ergebnis einer internen Erhebung über Fortbildungsthemen, -formate und -adressatengruppen hat eine große Heterogenität und die Diffusion von Erwachsenenbildungswissen und -methoden in Handlungsbereiche hinein sichtbar gemacht, die sich nicht als spezifische *Handlungsfelder der Erwachsenenbildung* in einem definierten institutionellen Sinn bestimmen lassen. Die Arbeit dieser Fachgruppe ist dahingehend weiter entwickelt worden, dass für das Jahr 2014 wieder ein DEAE-weites Fortbildungsangebot gemacht werden wird. Hintergrund hierfür sind zahlreicher werdende Stellenwechsel, in denen sich ein nahezu abrupter Generationenwechsel in der EEB vollzieht.

An diese Hinweise auf Forschungsinteressen zur Professionalisierung in der EEB lassen sich noch einige Beobachtungen zur Situation des Personals in der EEB unter den Bedingungen dünn besiedelter Räume anschließen, die auf einer empirischen Studie zu den Lernkulturen Evangelischer Erwachsenenbildung in Brandenburg beruhen (Fleige 2011).

Die Studie zeigt, wie Einrichtungen (Regionale Arbeitsstellen für Evangelische Erwachsenenbildung), die z.T. nur aus einer Leitung und einer HPM bestehen, mit dem beigeordneten Lernort Gemeinde kooperieren und dessen Angebote unter ihrer pädagogischen Verantwortung in ihr Programm aufnehmen. Dabei kommt es – auch vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung von Bildungsbedürfnis- und Bedarfsstrukturen in den einzelnen Kommunen – zu einer erheblichen Variation der Programmprofile. Interessanterweise liegt gerade hierin wieder eine Chance für ein unabhängiges Planungshandeln, was die Themen betrifft. Frauenbildungskulturen im Klosterstift, Mal- und Sportkurse in einem Begegnungszentrum in Potsdam-Mittelmarkt oder protestantische Bildungskulturen zwischen Bibellektüre und interkulturellem Dialog in Frankfurt/Oder zeigen das aktuelle Spektrum an protestantischen Bildungskulturen in ländlichen und mittelstädtischen Räumen – das zugleich auch in Großstädten Widerhall finden würde, dort aber in anderen Akzentuierungen, und im Verein mit einer wachsenden Zahl von Angeboten für Lektor/innen, Prädikant/innen usw.

Trotz dieser konzeptionellen Schaffenskraft zeigt die Studie, dass das Angebot nur aufrechterhalten bleiben kann, weil ein Minimum an pädagogisch-personeller Ausstattung auf großes Ehrenamtliches Engagement trifft und in den protestantischen Menschenbildern wurzelt, das die HPMs in der EEB, gleich an welchen Orten und unter welchen Bedingungen, so stark zu verinnerlicht haben scheinen, dass sie die vorrangige Handlungsleitschnur sind. Diese Einbettung kann aber nur wirksam werden, wenn die Finanzierung und positive Begründung für ein offenes und vielfältiges Angebot – vielfältig nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Standorten – seitens der Träger aufrecht erhalten bleibt. Die Befunde der genannten Studie (Fleige 2011) stimmen diesbezüglich nicht eben optimistisch, und die Profilierung der Angebote an den unterschiedlichen Standorten ist im Negativen auch als eine Profilverengung zu beschreiben. Wie oben erwähnt, ist eben diese Tendenz einer Verengung des Profils der Studie zufolge auch in der Großstadt Berlin erkennbar, und zwar

im Kontext eines Abfalls der Gesamtangebote im öffentlichen Segment. So fiel etwa die Zahl der Angebote kultureller Bildung in der in Berlin untersuchten Fallinstitution zwischen 1997 und 2007 von 34 auf 3 Angebote ab (vgl. ebd., S. 153). Eine solche Situation der Programmverengung und Deinstitutionalisierung dürfte unweigerlich auch zu einer Deprofessionalisierung führen.

3. Gegenwärtige Diskurse und Entwicklungsanforderungen zur Situation des Personals und zur Professionalisierung in der EEB

Die Ausführungen zu den Entwicklungslinien der Professionalisierung sowie zur Situation des hauptamtlichen Personals in der EEB zeigen, welche Wege im Verband, der DEAE, beschritten worden sind und wie diese professionspolitisch einzuordnen sind. Dabei mangelt es weder an inhaltlicher Profilierung und an „Reichtum, Vielfalt, Selbständigkeit“ (Gieseke 2002), noch an vorliegenden Konzepten und Instrumenten. Deren konsequente Umsetzung in der Praxis ist aber nach wie vor ein offenes Entwicklungsfeld, nicht nur in kleinen Einrichtungen und Landesverbänden.

Hinzu kommen neue Handlungsanforderungen für das pädagogische Personal, und zwar auf allen Ebenen von der Leitung über die Planung bis hin zur Kursleitung und Beratung. Dazu gehören allen voran Bildungsangebote mit Kompetenzausrichtung, wie sie im Kontext des Deutschen und des Europäischen Qualifikationsrahmens diskutiert werden – ohne sich einer reinen Outcome- und Output-Orientierung zu verschreiben (vgl. Seiverth 2013). Dasselbe gilt für die Orientierung an legitimen und empirisch aufspürbaren Nutzenerwartungen, die mit Teilnehmendenbedürfnissen korrespondieren und im Triangel von Bedürfnissen, Interessen und Nutzenerwartungen für Programmplanung neu zu durchdenken sind (vgl. Fleige 2013 im Kontext der Fachgruppe Religiöse und Theologische Bildung, Rösener 2013). Eine weitere Herausforderung sind inter- und transkulturelle Sozialräume und überhaupt kleinräumige Lebenswelten, in die EEB in Zukunft immer stärker hinein wird agieren müssen bzw. in denen sie – teils in Vernetzung – bereits Angebote macht, wie aktuelle exemplarische Programmanalysen (Fleige/Robak 2012) nahelegen.

Forschungsbefunde zum Nutzungsverhalten von Teilnehmenden und zu Programmentwicklungen, aber auch Interventionsstudien können dabei helfen, eine solche Programmentwicklung zu unterstützen. Die Aufgabe des Verbandes ist es indes, Forschungsergebnisse einzuordnen und eine reflexive, kritische Professionalisierung in den Traditionen der EEB und orientiert an ihren Menschenbildern, zu begleiten. Vorstellungen von lebenslangem Lernen als eine Erfüllung biographischer Entwicklungen und Lernbedürfnisse, in Begegnung und Beziehung mit den Mitmenschen, dem sozialen Raum, wie sie von HPMS einer empirischen Untersuchung zufolge artikuliert und ausgelegt werden (vgl. Fleige 2011, S. 200–202), sind eine Ressource, die es zu unterstützen gilt. Dafür muss aber zuvorderst das Angebot in seiner Breite und Vielfalt an den einzelnen Standorten erhalten und finanziert werden.

Im Professionalisierungsdiskurs die Aufmerksamkeit hierfür zu schärfen, ist bedeutsam in der Auseinandersetzung mit politischen und öffentlichen Forderungen an Evangelische Erwachsenenbildung, aber auch im Kontext der Neuinterpretationen

von Evangelischer Erwachsenenbildung in Auseinandersetzung mit dem Träger und seinen – beobachtbaren und nachweislichen – gegenwärtigen Steuerungsinstrumenten bzw. -ansprüchen seit Mitte der 2000er Jahre wie kirchliche Organisationsentwicklung und missionarische Bildungsinitiative (vgl. Seiverth 2011; Fleige 2011). Nicht zuletzt ist hier auch die Frage nach den Ressourcen für HPMS als Grundlage von Professionalisierung und Beruflichkeit zu stellen. Ein weiterentwickeltes, kompetenzorientiertes Berufskonzept der DEAE für alle Ebenen des pädagogischen Personals und die Umsetzung eines solchen Konzeptes in allen Landesverbänden und ihren Mitgliedseinrichtungen ist mithin ein Desiderat und eine Aufgabe, die in der Kombination von empirischen Forschungen und Praxiserprobungen vorliegender Qualifizierungskonzepte anzugehen wären. In der institutionellen Kooperation von DEAE und Comenius-Institut, der Evangelischen Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, bestehen Rahmenbedingungen, die für die Realisierung solcher Vorhaben erfolversprechend sind.

Anmerkungen

- 1 Teile des vorliegenden Textes sind unterschiedlichen Texten des AutorInnenteams zu den Themen Handlungsfelder, Professionalisierung und Institutionalisierung der Evangelischen Erwachsenenbildung entnommen oder entlehnt (Fleige 2010; 2011; Seiverth 2011; 2013).
- 2 Die Grundmodule bildeten Themenblöcke zu: Lernen und Lernfelder Erwachsener, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Methoden der Erwachsenenbildung, Gruppenprozesse wahrnehmen und gestalten, Grundlagen Evangelischer Erwachsenenbildung.
- 3 Die Gründe hierfür ließen sich noch nicht vollständig identifizieren, dazu müssten weitere Forschungen, gestützt auf verbandsinternes Archivmaterial, erfolgen. Ein Aspekt war jedoch gewiss die Aufgabenverschiebung, die sich durch die Unterstützungsarbeit der DEAE für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern ergab. Dazu wurden in den Jahren 1990 – 1993 zwei durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte Projekte durchgeführt. Hinzukam durch die Einführung einer bis zum Jahr 2001 von der EKD geförderten Referentenstelle für Politische Bildung eine weitere Aufmerksamkeitsverschiebung.
- 4 Klaus Meisel beurteilt diese Ausrichtung in seinem Beitrag zur Festschrift zum Vierzigjährigen Bestehen der EEB so: „Die Art und Weise (...), wie die DEAE ihre nach außen gerichteten verbandlichen Aktivitäten ausfüllt, beschränkt sich aber nicht nur auf die bloße Interessenvertretung für die Konzepte und die Organisation evangelischer Erwachsenenbildung. (...) (Sie) beschränkt (...) ihr Handeln nicht auf die bloße Verständigung mit anderen Funktionsträgern, sondern sie bezieht auch die unterschiedlichen Fachebenen ein. Dies schlägt sich ganz praktisch nieder im Engagement in trägerübergreifenden Projekten, in dem aktiven Mitwirken in fachlichen Netzwerken oder in der Mitverantwortung kooperativer bundesweiter Fachtagungen“ (Meisel 2002, S. 623 f.).

Literatur

- Bergold, R./Gieseke, W./Hohmann, R. Seiverth, A. (Hrsg.) (Bergold u. a. 2000a): Pädagogische Professionalität und Berufseinführung. Abschlussbericht zum Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hautberufliche Erwachsenenbildner/innen“ (EB Buch 19). Recklinghausen

- Bergold, R./Hohmann, R./Seiverth, A. (Hrsg.) (Bergold u. a. 2000b): Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Dokumentation einer Fachtagung zum Projekt „Berufseinführung für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung“ vom 01.–03.12.1999 in Eisenach (EB Buch 21). Recklinghausen
- Buttler, G. (1993): Die Mitarbeiter-Innen Frage in der DEAE 1961–1981, in: DEAE (1993), S. 64–74
- Buttler, G./Seiverth, A. (2002): Professionalisierung und Institutionalisierung. In: Seiverth, A. (Hrsg.) Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 475 – 488; auch in: Bergold, R. (2000a), S. 29–41
- Buttler, G./Failing, W.-E. (1979): Didaktik der Mitarbeiterbildung. Gelnhausen u. a.
- Buttler, G./Spitzner, E.-L. (1977): Mitarbeiterfortbildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Probleme – Materialien – Modelle, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) in Zusammenarbeit mit dem Ausschuss „Aus-, Fort- und Weiterbildung“ des Frankfurter Gesprächskreises. Karlsruhe
- DEAE (Hrsg.) (1979): Die Erwachsenenbildung als evangelische Aufgabe. 2. Aufl. Gelnhausen
- DEAE (Hrsg.) (1983): Evangelische Erwachsenenbildung – Ein Auftrag der Kirche. In: Nachrichtendienst der DEAE, S. 1–9; auch in: Seiverth, A. (2013), S. 355 - 364
- DEAE (Hrsg.) (1989): Evangelische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld der Bildungspolitik. Entwicklungen und Argumente (Informationspapier Nr. 89). Hrsg. vom Bildungspolitischen Ausschuss der DEAE. Karlsruhe
- DEAE (1991): Recht auf Bildung für alle. Abgedruckt in: Seiverth, A. (Hrsg.) (2002): Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert. Bielefeld, S. 195–200; auch in: Seiverth, A. (2012), S. 365–369
- DEAE (Hrsg.) (1992): Empfehlungen für die Fortbildung von ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Karlsruhe; auch in: DEAE (Hrsg.) (1993) 36–48
- DEAE (Hrsg.) (1993): Nicht-hauptberufliche Mitarbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung – Situationen, Probleme, Fortbildung. In: Informationspapier Nr. 105 – 106. Karlsruhe
- Fleige, M. (2010): Aufgabe und Arbeitsfeld Evangelischer Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung 03/10, S. 30–38
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.
- Fleige, M./Robak, S. (2012): Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 3, S. 48–53
- Fleige, M./Lorenz, L.-M. (2013): Förderung von Toleranz im Erwachsenenalter. Aufgaben und Räume Evangelischer Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 1, S. 37–40
- Fleige, M. (2013): „Nutzen“ religiöser Erwachsenenbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. Bildungstheoretische Reflexionen – empirische Einsichten – Hypothesenentwicklung. In: Rösener, A. (Hrsg.): Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft (Erwachsenenbildung 1). Münster u. a., S. 35–52
- Forum EB, Heft 03/2011 – Thema: „Recht auf Bildung – Bildungsgerechtigkeit“.
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung (EB-Buch 20). Recklinghausen, S. 59–114
- Gieseke, W. (2002): Reichtum, Vielfalt, Selbstständigkeit. Programmplanung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Seiverth, A. (Hrsg.): Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert. Bielefeld, S. 203–212
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In: Dies./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland.

- Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1). Münster u. a., S. 43–130
- Harney, K./Keiner, E. (1992): Zum Profil nicht-hauptberuflicher Arbeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung. In: Jütting, D. H. (1992), S. 197–227
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. EB-Buch, 20. Recklinghausen, S. 115–141
- Horn, H./Ambos, I. (2013): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2011 – Kompakt. Bonn, URL: www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsstatistik-01.pdf
- Jochinke, M./Jütting, D. H./Knobloch-Flach, A. (1992): Die Untersuchung der nicht-hauptberuflichen MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung der DEAE. In: Jütting, D. H. (1992), S. 3–167
- Jütting, D. H. (Hrsg.) (1992): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main u. a.
- Knoll, J. (1993a): EEB als Möglichkeitsraum. Ergebnisse des Projektes. In: DEAE (Hrsg.): Informationspapier Nr. 105 – 106. Karlsruhe, S. 25–35
- Knoll, J. (1993b): Der Text der „Empfehlungen“ mit einem ergänzenden Kommentar. In: DEAE (Hrsg.): Informationspapier 105–106, S. 36–48
- Koring, B. (1992): Lebenssituationen und Bildungsinteressen von nicht-hauptberuflich engagierten Frauen in der evangelischen Erwachsenenbildung. Zwei Fallstudien sowie theoretische Überlegungen aus erziehungswissenschaftlicher, professionstheoretischer und organisationssoziologischer Sicht. In: Jütting, D. H. (1992), S. 228–260
- Meisel, K. (2002): Die DEAE im Kontext des Verbändepluralismus und der Verbände-Politik. In: Seiverth, A. (Hrsg.): Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert. Bielefeld. S. 622–626
- Robak, S. (2000): Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung (EB-Buch 20). Recklinghausen, S. 260–303
- Rösener, A. (Hrsg.): Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft (Erwachsenenbildung 1). Münster u. a.
- Rothe, A./Rothe, S. (1989/2002): Informationspapier zur Selbstorganisation. Abgedruckt in: Seiverth, A. (Hrsg.): Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert. Bielefeld 2002, S. 192–194
- Rothe, A. (2008): Sprung in die Öffentlichkeit – Zur Entwicklung der Evangelischen Erwachsenenbildung in den östlichen Bundesländern. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, S. 352–363
- Seiverth, A./Strichau, D. (2000): Voraussetzungen und Chancen der Professionsentwicklung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Bergold 2000a, S. 90–97
- Seiverth, A. (Hrsg.) (2002): Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert. Bielefeld
- Seiverth, A. (2011): 50 Jahre Entwicklungsgeschichte der DEAE. In: Forum EB, Heft 03, S. 12–16
- Seiverth, A. (Hrsg.) (2013): Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung, Leipzig
- Seiverth, A. (2013a): Lernerfahrungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Seiverth, A. (Hrsg.): Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung 2013, S. 13–68
- Seiverth, A. (2013): Das Dilemma als Chance? Zum Professionalisierungsdiskurs in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 26–30
- Siebert, H. (1975): Fernstudium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste. Hannover

- Strunk, G. (1984): Zum Auftrag der Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft. Analyse und Kritik von zwei Programmschriften (Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr). Hamburg
- Wittrock, W. (2002): Professionalisierung durch Partizipation. Die Rolle des Fernstudiums für Mitarbeiterfortbildung und Professionalisierung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Seiverth, A. (2002), S. 489–499

Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in der Schweiz

Fachausweis und Validierungsverfahren im Vergleich

Katrin Kraus, Martin Schmid

Zusammenfassung

Erwachsenenbildner und Weiterbildnerinnen erwerben ihre berufliche Qualifizierung in der Schweiz überwiegend im Alter zwischen 41-50 Jahren und auch die Mehrheit der Berufstätigen in der EB/WB ist in diesem Alterssegment. Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird somit tendenziell als „Zeitberuf“ erlernt. Im Berufsfeld sind – insbesondere bei den Hauptberuflichen – mehr Frauen als Männer erwerbstätig und es absolvieren auch mehr Frauen einen entsprechenden Abschluss. Vergleicht man die Gesamtgruppe mit der Personengruppe, die diesen Abschluss über ein Validierungsverfahren erlangt, dann zeigt sich, dass bei diesem Zugang Männer häufiger vertreten sind und sie dabei vor allem das „SVEB-Zertifikat“ für nebenberuflich Tätige erwerben. Die berufsbiographischen Hintergründe und Perspektiven für eine Tätigkeit in der EB/WB scheinen somit zwischen den Geschlechtern unterschiedlich zu sein. Zudem belegen die Daten, dass Personen, die den Abschluss über das Validierungsverfahren erlangen oder die hauptberuflich in der EB/WB tätig sind, über ein überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau verfügen. Insgesamt unterscheiden sich Personen, die im Rahmen ihrer Qualifikation für eine Tätigkeit in der EB/WB eine Validierung anstreben, in wichtigen sozio-demographischen Merkmalen nicht systematisch von der Gesamtgruppe der Beschäftigten in diesem Feld. Aber sie wählen aufgrund ihrer Hintergründe und berufsbiographischen Perspektiven offensichtlich einen anderen Weg in die EB/WB. Man kann somit von einem Validierungsverfahren als einem spezifischen Weg in das Berufsfeld EB/WB ausgehen, wobei offensichtlich neben (berufs-) biographischen und sozio-demographischen Voraussetzungen auch die angestrebte berufliche Tätigkeit bei der Entscheidung für diesen Weg eine Rolle spielt.

1. Einleitung

In der Schweiz gibt es ein in der beruflichen Bildung verankertes, modular aufgebautes Qualifikationssystem für Erwachsenenbilder/innen. Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung läuft in der Regel über einen Abschluss in diesem Qualifikationssystem: Nebenberufliche Kursleitende weisen durch das „SVEB-

Zertifikat“ ihre Befähigung zur Durchführung von Lehrveranstaltungen nach; Hauptberufliche absolvieren für konzeptionelle Tätigkeiten den Fachausweis Ausbilder/in und für Leitungsaufgaben das Diplom Ausbildungsleiter/in. Die Module für diese Abschlüsse können entweder auf dem „regulären Weg“ durch den Besuch von Bildungsangeboten oder über ein Validierungsverfahren erworben werden. Validierungsverfahren eröffnen generell alternative Zugänge zu Berufsfeldern und für die Professionsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) stellt sich die Frage, ob dieser Weg von Personen genutzt wird, die im Wesentlichen den anderen Angehörigen der Berufsgruppe entsprechen, oder ob hierüber andere Personengruppen ins Berufsfeld gelangen.

Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nach. Dazu werden im ersten Teil die beruflichen Abschlüsse sowie das entsprechende Validierungsverfahren vorgestellt. Im zweiten Teil werden Daten zu sozio-demographischen Merkmalen der Gesamtgruppe der im „regulären“ Qualifikationssystem ausgebildeten Erwachsenenbildner/innen mit Personen verglichen, die über ein Validierungsverfahren den Abschluss erlangen. Kontextualisiert werden diese Daten in einem weiteren Schritt mit Daten zu hauptberuflichen Erwachsenenbildner/innen aus einer Sonderauswertung der repräsentativen Bevölkerungserhebung zur Erwerbstätigkeit. Die Datenlage zum Weiterbildungspersonal in der Schweiz ist sehr dünn und mit dem vorliegenden Beitrag werden die verfügbaren Daten weitgehend zusammengetragen.¹ Im Fazit werden die Ergebnisse sowohl in Bezug auf das Weiterbildungspersonal in der Schweiz wie auch hinsichtlich des speziellen Zugangs von Personen in das Berufsfeld EB/WB über das Validierungsverfahren diskutiert.

2. Der Fachausweis Ausbilder/in und das Validierungsverfahren GWB

Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung hat sich in der Schweiz als berufliche Professionalisierung (Kraus 2012) und damit im Unterschied zu anderen Ländern nicht als akademische Professionalisierung vollzogen (Egetenmeyer/Schüssler 2012). Maßgeblich vorangetrieben wurde diese Entwicklung vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB), in dem vor allem die Anbieter von Weiterbildung organisiert sind, der aber als Fachverband darüberhinausgehende Aufgaben und Funktionen im Feld EB/WB ausübt. Das in diesem Zusammenhang aufgebaute Qualifizierungssystem wird als „Baukasten Ausbildung der Auszubildenden“ (AdA-Baukasten) bezeichnet und besteht aus drei Abschlüssen, mit denen Personen berufliche Qualifikationen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung erwerben können: SVEB-Zertifikat, Eidgenössischer Fachausweis Ausbilder/in und Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom.

Das *SVEB-Zertifikat* ist ein verbandlich getragener Qualifikationsnachweis. Es wurde 1995 als didaktische Mindestqualifikation für die (nebenberufliche) Durchführung von Veranstaltungen in der EB/WB geschaffen. Mehr als 31.000 Personen haben dieses Zertifikat mittlerweile erworben. Die anderen beiden Abschlüsse sind in der Höheren Berufsbildung (Tertiär B) angesiedelt und über das Berufsbildungsgesetz (BBG) geregelt.² Der *Eidgenössische Fachausweis Ausbilder/in*, den schweizweit ca.

8.000 Personen absolviert haben, existiert seit 2000 und qualifiziert für eine hauptberufliche Tätigkeit in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Als Modul 1 ist das SVEB-Zertifikat in den Fachausweis integriert, der insgesamt fünf Module umfasst. Als *Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom* streben Personen die Übernahme von Leitungsfunktionen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen an. Das Diplom wurde 2006 eingeführt und umfasst sechs Module.

Tabelle 1: Der AdA-Baukasten im Überblick

Abschluss und Ausrichtung	Module mit verbindlicher Modulbeschreibung (Kompetenzen + Ressourcen)	Gesetzliche Grundlage Abschluss	Gesetzliche Grundlage Validierung	Träger der Prüfung	Vergabe des Eidgenössischen Abschlusses
Ausbildungsleiter/in mit eidgenössischem Diplom (eidgenössisch), hauptberufliche Tätigkeit	11) Projekte im Bildungsbereich leiten	Berufsbildungsgesetz (BBG) Art. 26 29 „Höhere Berufsbildung“	Berufsbildungsgesetz (BBG) Art. 33 „Prüfungen und andere Qualifikationsverfahren“	Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB)	Schweizerisches Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBFI)
	10) Das Bildungsangebot im Umfeld positionieren				
	9) Eine Organisationseinheit führen				
	8) Die Qualität des Bildungsangebotes entwickeln				
	7) Bildungsangebote koordinieren und begleiten				
	6) Bildungskonzepte evaluieren und begründen				
Fachausweis Ausbilderin (eidgenössisch), hauptberufliche Tätigkeit	5) Lernveranstaltungen für Erwachsene didaktisch gestalten				
	4) Bildungsangebote für Erwachsene konzipieren				
	3) Individuelle Lernprozesse unterstützen				
	2) Gruppenprozesse in Lernveranstaltungen begleiten				
SVEB-Zertifikat (verbandlich), nebenberufliche Tätigkeit	1) Lernveranstaltungen mit Erwachsenen durchführen				SVEB

Für jedes Modul im AdA-Baukasten liegt eine verbindliche Modulbeschreibung vor, die die Anforderungen an Kompetenzen und Ressourcen dokumentiert. In der Regel werden die Module über den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen absolviert. Über die Module hinaus müssen Praxisstunden nachgewiesen werden.³ Auf der Grundlage des BBG (Artikel 33) besteht in der Schweiz die Möglichkeit, eidgenössisch anerkannte Berufsabschlüsse mit Hilfe eines Validierungsverfahrens zu erwerben, bei dem Kompetenzen anerkannt werden, die in der non-formalen Bildung und

erfahrungsbasiert im Zuge informeller Lernprozesse erworben wurden. Diese Möglichkeit besteht auch für die Module im AdA-Baukasten. Die nationale Geschäftsstelle „Ausbildung der Auszubildenden“ hat auf dieser Grundlage ein Verfahren zur Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB) entwickelt, in dem die Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen, die sie in Aus- und Weiterbildungen, im Selbststudium oder im Rahmen von praktischen Erfahrungen in der EB/WB erworben haben, auf der Grundlage der für jedes Modul festgelegten Kompetenzanforderungen validiert werden können. In der Regel wird dazu ein umfangreiches Dossier mit einer Selbstbeurteilung und Nachweisdokumenten eingereicht.⁴

Nach Auskunft der nationalen AdA-Geschäftsstelle wird bei knapp 5 % aller Abschlüsse im AdA-Baukasten die Validierung von einem Modul oder von mehreren Modulen beantragt. In absoluten Zahlen entsprach dies im Jahr 2011 rund 141 Anträgen. Im Vergleich dazu wurden im selben Jahr insgesamt 2.933 SVEB-Zertifikate und 662 Fachausweise vergeben.

In der Erwachsenenbildung sind vor allem im Bereich Kursleitung und Vermittlungstätigkeit zahlreiche Personen aufgrund einer anderen Tätigkeit und ohne vorgängige pädagogische Ausbildung tätig. Validierungsverfahren haben daher eine hohe Attraktivität für diesen Bereich (vgl. dazu auch Böhm 2012, Böhm/Wiesner 2010, Gruber/Wiesner 2012). Zum einen können die Personen hierüber den von vielen Weiterbildungsanbietern in der Schweiz geforderten Qualifikationsnachweis – in der Regel mindestens SVEB-Zertifikat – erbringen, zum anderen erhöhen sie ihre Arbeitsmarktchancen.

3. Die Datengrundlage zum Weiterbildungspersonal in der Schweiz

Für die Bearbeitung der Fragestellung, ob sich Personen, die über das Validierungsverfahren zu einem Abschluss kommen, systematisch von der Gesamtgruppe des Personals in der Weiterbildung unterscheiden, sind Daten über das Weiterbildungspersonal in der Schweiz allgemein sowie Daten zu der speziellen Personengruppe, die eine Validierung von Kompetenzen beantragen, erforderlich.

Der *erste Datensatz* wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten und Kompetenzdarstellungen“ erstellt. In diesem Projekt wurden Personenmerkmale der Antragstellenden aus dem Validierungsverfahren GWB über eine Dokumentenanalyse der Antragsdossiers systematisch erfasst. Dabei wurden u. a. die folgenden Merkmale der antragstellenden Personen erhoben: Geschlecht, Alter, Zivilstand, höchster Bildungsabschluss, erlernte Berufe und ausgeübte Tätigkeit. Ausgewertet wurden alle Dossiers aus der gesamten Schweiz der Jahre 2007 bis 2011 (792 Dossiers).⁵

Der *zweite Datensatz* ist über den SVEB als offizielle Trägerorganisation für die Prüfungen in der höheren Berufsbildung im AdA-Baukasten verfügbar. Der SVEB führt eine nationale Geschäftsstelle sowie drei sprachregionale AdA-Geschäftsstellen. Hier werden die Abschlüsse Fachausweis und Diplom im AdA-Baukasten erfasst, unabhängig vom Weg, über den sie erworben wurden. Diese Statistik reicht bis ins

Jahr 2000 zurück und enthält neben der Anzahl der Abschlüsse Angaben zum höchsten Bildungsabschluss sowie für die Deutschschweiz Angaben zu den Personen in Bezug auf Alter und Geschlecht. Die Daten werden regelmäßig im SVEB-Jahresbericht publiziert. Ergänzungen wurden von der Geschäftsführerin der nationalen Geschäftsstelle zur Verfügung gestellt. Zusätzlich wird hier noch die gesamtschweizerische Statistik zu den Abschlüssen der höheren Berufsbildung herangezogen (Gaillard 2011).

Zur Kontextualisierung dieser beiden Datensätze wurde ein *dritter Datensatz* generiert: In der Schweiz führt das Bundesamt für Statistik (BfS) seit 2010 als Ergänzung zur Volkszählung, die ihre Informationen primär aus den Einwohnerregistern entnimmt, eine Stichprobenerhebung bei 200.000 Personen ab 15 Jahren durch (2,7 % der Bevölkerung). Gefragt wird dabei u. a. nach dem Hauptberuf, zusätzliche Berufe bzw. nebenberufliche Erwerbstätigkeiten werden nicht erhoben. Eine Spezialauswertung dieser Strukturhebung macht es möglich, ein detailliertes Bild der „Hauptberufler/innen“ in der Erwachsenenbildung zu skizzieren.⁶ Dafür wurden die Berufsarten „Erwachsenenbildner/innen“ und „Lehrer/innen und InstruktorInnen ohne nähere Angaben“ der schweizerischen Berufsnomenklatur (Meier 2011)⁷ hinsichtlich verschiedener soziodemographischer Merkmale ausgewertet. Diese Personen müssen für eine Erwerbstätigkeit in der EB/WB nicht zwingend einen der vorgenannten Abschlüsse erworben haben, aufgrund ihrer quantitativen Verbreitung und Bedeutung im Feld der EB/WB ist aber davon auszugehen, dass die hauptberuflich in der EB/WB Tätigen in der Regel mindestens einen Abschluss aus dem AdA-Baukasten erworben haben.

Im folgenden Kapitel werden die ersten beide Datensätze in Bezug auf die Merkmale verglichen, zu denen aus beiden Datensätzen Daten vorliegen: Geschlecht, Alter und Bildungsabschluss. Außerdem wurden die Daten zu den Absolvent/innen mit den Daten aus der Sonderauswertung der Bevölkerungserhebung in der Schweiz kontextualisiert. So entsteht ein Bild über das Weiterbildungspersonal in der Schweiz, und es kann die Frage beantwortet werden, ob über das Validierungsverfahren ein spezifischer Zugang in das Berufsfeld EB/WB erfolgt.

4. Das Personal in der Weiterbildung: Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss

Geschlecht: Mehr Weiterbildnerinnen, aber Anteil der Männer bei Validierung höher

Die Statistik der Fachausweise Ausbilder/in weist aus, dass der prozentuale Anteil der Absolventinnen deutlich höher ist als der der Absolventen: So wurden seit 2001 62 % aller Fachausweise in der Deutschschweiz an Frauen und 38 % an Männer vergeben. Im Durchschnitt wurden im Zeitabschnitt 2007 – 2011 58 % der Fachausweise an Frauen und 42 % an Männer vergeben. Im erfassten Zeitraum von 2007 – 2011 wurden in der Deutschschweiz je 50 % aller Validierungsdossiers von Frauen sowie von Männern eingereicht. Diese Gleichverteilung zwischen den Geschlechtern bei der Validierung beruht vor allem auf den Anträgen auf Anerkennung des auf eine nebenberufliche Tätigkeit ausgerichteten SVEB-Zertifikates (= Modul 1 des Fachaus-

weises). Diese stellen mit 75 % die deutliche Mehrheit der Anträge dar, und hier sind Männer mit 53.5 % häufiger vertreten als Frauen mit 46.5 %.

Tabelle 2: Anzahl und prozentuale Werte Fachausweise und Validierungsanträge nach Geschlecht (Deutschschweiz, 2007 – 2011)

	Ausgestellte Fachausweise gesamt				Validierungsanträge			
	Männer		Frauen		Männer		Frauen	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
2007	218	42 %	303	58 %	63	50 %	64	50 %
2008	303	46 %	359	54 %	41	39 %	64	61 %
2009	220	40 %	334	60 %	129	58 %	94	42 %
2010	233	39 %	355	61 %	75	56 %	59	44 %
2011	234	44 %	297	56 %	47	39 %	75	61 %
Gesamt	1208	42 %	1648	58 %	355	50 %	356	50 %

Die repräsentative Strukturserhebung des Bundesamtes für Statistik belegt für das Jahr 2010 in der gesamten Schweiz einen Frauenanteil bei den Beschäftigten in der EB/WB von 54.7 % und weist damit ebenfalls mehr Frauen in diesem Bereich aus als Männer. Die Geschlechterverteilung bei der Vergabe der Fachausweise entspricht also tendenziell derjenigen bei den Hauptberuflichen in der EB/WB – bei beiden überwiegen die Frauen. Beim Validierungsverfahren kommt es bedingt durch die hohe Anzahl von SVEB-Zertifikaten, die häufiger von Männern beantragt werden, zu einer Verschiebung und damit zu einem größeren Anteil an Männern. Man kann zusammenfassend sagen, dass Weiterbildung als hauptberufliche Tätigkeit in der Schweiz eher von Frauen ausgeübt wird und diese auch bei den auf eine solche Tätigkeit ausgerichteten Abschlüssen stärker vertreten sind. Der Anteil der Männer ist beim Validierungsverfahren höher, was durch ihre deutliche Mehrheit bei den Anträgen auf Validierung für das SVEB-Zertifikat (nebenberufliche Tätigkeit) bedingt ist.

Alter: Die größte Gruppe erwirbt den Abschluss im Alter zwischen 41 bis 50 Jahren

Im Jahr 2010 entfielen gemäß der AdA-Geschäftsstelle⁸ 41,7 % aller Fachausweise in der Deutschschweiz auf die Altersgruppe der 41- bis 50-Jährigen und 31 % auf die der 31- bis 40-Jährigen. 18,5 % der Fachausweise wurden für Personen im Alter zwischen 51 und 60 Jahren ausgestellt. Der größte Anteil aller Personen, welche in der Zeitspanne von 2007 bis 2011 in der Deutschschweiz einen Modulabschluss über ein GWB-Verfahren anstrebten, ist zwischen 41 und 50 Jahren alt. Ihre Quote liegt bei 40,4 %. Auf die Altersgruppe der 31- bis 40-Jährigen entfallen 28 % und auf die 51- bis 60-Jährigen 24,1 %. Die Rangfolge der Altersgruppen in der Fachausweisstatistik ist also mit den Daten aus dem Validierungsverfahren identisch. Das Gesamt der Abschlüsse und die Abschlüsse über den Validierungsweg weisen in der Deutschschweiz hinsichtlich des Alters der Personen eine vergleichbare Struktur mit einem Schwerpunkt von ca. 40 % bei den Personen zwischen 41 und 50 Jahren auf. Diesen Befund

bestätigt auch die Statistik der höheren Berufsbildung für die Gesamtschweiz. Für das Jahr 2009 weist sie ein Durchschnitts- und Medianalter von 43 Jahren für den Fachausweis Ausbilder/in aus.

Eine andere Rangfolge hat die Strukturhebung des Bundesamtes für Statistik der Berufstätigen für die Gesamtschweiz ergeben: Zwar war im Jahr 2010 auch gemäß diesen Befunden die Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen mit 27,2 % das stärkste Cluster, doch folgen danach mit 25,7 % die 50- bis 59-Jährigen und erst danach mit 20,2 % die 30- bis 39-Jährigen. Diese Differenzen deuten im Vergleich zu den Altersangaben der GWB und der Statistik des AdA-Baukastens auf ein höheres Durchschnittsalter hin.

Ein Abschluss, der eine Tätigkeit im Berufsfeld EB/WB eröffnet, wird also überwiegend erst im mittleren Lebensalter angestrebt – unabhängig davon, ob er über die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme oder über ein Validierungsverfahren erworben wird. Zudem scheint der Erwerb des Abschlusses lebenszeitlich direkt im Zusammenhang mit einer entsprechenden Erwerbstätigkeit zu stehen, da auch hier das mittlere Alterscluster am häufigsten vertreten ist und das Alter der Erwerbstätigen insgesamt nur wenig höher liegt als das der Absolvent/innen der Abschlüsse.

Bildungsabschluss: Validierung wird eher von Personen mit hohem Bildungsabschluss angestrebt

Personen, die einen Validierungsantrag stellen, sind insgesamt gut bis sehr gut ausgebildet. 32,4 % der Gesuchstellenden verfügen über einen Hochschulabschluss auf der Tertiärstufe A und 26,3 % haben einen Abschluss auf der Tertiärstufe B (Höhere Berufsbildung) absolviert. 3,7 % haben promoviert. 37,7 % aller Anträge fallen auf Abschlüsse der Sekundarstufe II (überwiegend Berufsbildung).

Ein direkter Vergleich mit der Statistik der AdA-Geschäftsstelle ist nicht ganz einfach, da die Systematik zur Erfassung der Bildungsabschlüsse nicht identisch ist. Auffallend ist in der AdA-Gesamtstatistik der vergleichsweise hohe Wert an Personen, die über einen „Lehrabschluss“ verfügen und somit der Personengruppe mit einem Abschluss der Sekundarstufe II der Statistik zur GWB entsprechen. Mit 53 % aller ausgestellten Fachausweise zwischen 2000 und 2011 stellen sie mit Abstand die größte Gruppe dar. 20 % verfügen über eine Matura, 10 % haben ein Lehrpatent und 17 % sind unter „andere“ zusammengefasst. Die zum Vergleich herangezogenen Daten des Bundesamtes für Statistik zum höchsten Bildungsabschluss der Wohnbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren (BFS 2014) entsprechen dem Anteil der Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II der AdA-Statistik: Im Zeitraum von 2007–2011 hatten im Durchschnitt 52,1 % der in der Schweiz lebenden Personen einen Abschluss der Sekundarstufe II, 14,4 % einen Abschluss der Tertiärstufe B und 19,7 % einen Abschluss der Tertiärstufe A. 13,7 % hatten nur die obligatorische Schule abgeschlossen.

Personen, die eine Gleichwertigkeitsbeurteilung beantragen, verfügen demnach über höhere Bildungsabschlüsse als die Gesamtgruppe der Personen mit Abschluss Fachausweis Ausbilder/in und als der Durchschnitt der Gesamtbevölkerung in der

Schweiz. Die Zahlen der Strukturerhebung zu den Erwerbstätigen in der EB/WB entsprechen wiederum den Werten der Statistik zur Gleichwertigkeitsbeurteilung. 24,4 % der Erwerbstätigen in der EB/WB verfügen über einen Abschluss auf der Tertiärstufe A und 29,5 % auf der Tertiärstufe B. 40,1 % weisen als höchsten Bildungsabschluss einen Abschluss auf der Sekundarstufe II aus.

Diese Prozentwerte deuten insgesamt auf eine Selbstselektion von vergleichsweise gut ausgebildeten Personen in das Berufsfeld EB/WB hin. Im Validierungsverfahren verstärkt sich dies nochmals, da es offensichtlich eher von Personen mit einem höheren Bildungsabschluss als Weg zu einem beruflichen Abschluss in der EB/WB beschritten wird. Zudem scheinen eher Personen mit einem höheren formalen Bildungsniveau den beruflichen Abschluss in der EB/WB als Grundlage für eine hauptberufliche Tätigkeit in diesem Feld zu nutzen.

5. Fazit

Auf Basis der zusammengetragenen Daten kann Folgendes zum Weiterbildungspersonal in der Schweiz festgehalten werden: Es handelt sich um eine Tätigkeit, die von Frauen und Männern ausgeübt wird, wobei Frauen mehr als die Hälfte des hauptberuflichen Personals darstellen. Das Personal in der EB/WB ist ein vergleichsweise gut ausgebildetes Segment der Gesamtbevölkerung. Formale Bildung scheint zudem ein wichtiges „Kapital“ für eine hauptberufliche Tätigkeit in der EB/WB zu sein. Erwachsenenbildner/innen sind überwiegend im mittleren Lebensalter, d. h. zwischen 40 und 50 Jahre alt. Dies gilt sowohl für eine hauptberufliche Tätigkeit als auch für den Erwerb der entsprechenden Qualifikation. Dieser Befund lässt vermuten, dass Weiterbildung als „Zweitberuf“ im Verlauf der berufsbiographischen Entwicklung ergriffen wird und dass dabei die Ausübung der Tätigkeit und der Erwerb einer entsprechenden Qualifikation teilweise parallel erfolgen. Dies zeigen auch die Zahlen der gesamtschweizerischen Statistik der Fachausweise. Ausbilder/in ist – nach Polizist/in – der zweithäufigste Abschluss auf dieser Bildungsstufe. Während das Durchschnittsalter der Fachausweis-Absolvierenden allerdings bei 32,4 Jahren liegt und die Hälfte der Absolvierenden unter 30 Jahre ist, liegt das Durchschnittsalter beim Fachausweis Ausbilder/in bei 43 Jahren (BFS 2011, S. 54).

Personen, die im Rahmen ihrer Qualifikation für eine Tätigkeit in der EB/WB eine Validierung anstreben, unterscheiden sich in wichtigen sozio-demographischen Merkmalen nicht systematisch von der Gesamtgruppe der Beschäftigten in diesem Feld. Aber sie wählen aufgrund ihrer Hintergründe und berufsbiographischen Perspektiven offensichtlich einen anderen Weg in die EB/WB. Der Vergleich der Daten hat gezeigt, dass der Weg der Validierung tendenziell eher von Männern sowie generell von besser ausgebildeten Personen beschritten wird. Respektive umgekehrt: dass Frauen und Personen mit einem vergleichsweise niedrigen Bildungsabschluss eher den „normalen Weg“ über Lehrgänge und Kurse wählen. Dies weist darauf hin, dass mit einem Validierungsverfahren sowohl spezifische Zugangshürden wie Zugangschancen verbunden sind. Die Zahlen sprechen auch dafür, dass (angestrebte) berufsbiographische Entwicklungen in Kombination mit den zu erwerbenden Abschlüssen

eine Rolle spielen. So ist eine Validierung offensichtlich besonders interessant für ein SVEB-Zertifikat mit Blick auf eine nebenberufliche – oder in eine andere hauptberufliche Tätigkeit integrierte – erwachsenenbildnerische Tätigkeit. Vor allem Männer scheinen das Validierungsverfahren dahingehend zu nutzen, während Frauen stärker über den Fachausweis auf der Grundlage von Weiterbildungen in Richtung einer hauptberuflichen Tätigkeit in der EB/WB tendieren. Diese Interpretation wird auch von anderen Daten aus dem ValE-Projekt gestützt, die zeigen, dass Frauen eher einen pädagogischen Berufshintergrund mitbringen, während Männern aus einem breiten Berufsspektrum (u. a. Management oder Sicherheit) in das GWB-Verfahren eintreten und erwachsenenbildnerische Aufgaben auch im Rahmen einer anderen Berufstätigkeit ausüben (vgl. Kraus/Schmid/Thyroff 2013). Man kann somit von einem Validierungsverfahren als einem spezifischen Weg in das Berufsfeld EB/WB ausgehen, wobei offensichtlich neben (berufs-)biographischen und sozio-demographischen Voraussetzungen auch die angestrebte berufliche Tätigkeit bei der Entscheidung für diesen Weg eine Rolle spielt.

Anmerkungen

- 1 An anderer Stelle werden die sozio-demographischen Merkmale von Erwachsenenbildner/innen in der Schweiz zu den vorliegenden Daten zum Weiterbildungspersonal in Deutschland in Beziehung gesetzt. Im Fokus stehen dabei sowohl die verschiedenen Wege der Datengewinnung als auch ein Vergleich der Daten entlang zentraler Merkmale (Kraus/Schmid i. V.).
- 2 Abschlüsse in der Höheren Berufsbildung werden aufbauend auf einem Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II absolviert, d. h. in der Regel aufbauend auf einer dreijährigen Berufsausbildung. Dieser Bildungsbereich wird als Tertiär B bezeichnet im Unterschied zu dem hochschulischen Bereich Tertiär A. Mit der Berufsprüfung (Fachausweis) und der Höheren Fachprüfung (Diplom) können im Berufsbildungssystem Qualifikationen zur Spezialisierung, Erweiterung, Leitung oder Übernahme spezifischer Funktionen absolviert werden. Prüfungsträger sind in der Regel Berufsverbände. Die Abschlüsse der Höheren Berufsbildung sind eidgenössisch anerkannt und über das Berufsbildungsgesetz (BBG) geregelt.
- 3 Detaillierte Informationen zum System sind über die Homepage des AdA-Baukastens zugänglich: www.alice.ch/de/ada/.
- 4 Das Archiv mit diesen Dossiers ab 2007 aus allen drei Sprachregionen wurde der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung von der beim SVEB angesiedelten nationalen AdA-Geschäftsstelle zu Forschungszwecken überlassen. Es bildet die Basis für das Projekt ValE („Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung“), aus dem die folgenden Daten zu den Personen im Validierungsverfahren stammen.
- 5 Im Projekt „Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten und Kompetenzdarstellungen“ (ValE) (Teilprojekt 1 „Lebenslaufdokumente“) wurden noch weitere Personenmerkmale erfasst, für die aber in der Schweiz kein statistisches Pendant besteht; diese Kenntnisse können daher nicht in die vergleichende Analyse dieses Beitrags einbezogen werden. Der Bericht (Kraus/Schmid/Thyroff 2013) mit allen Daten aus dem ValE-Projekt kann hier bezogen werden: www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/erwachsenenbildung/forschungsprojekte/professionsforschung
- 6 Vgl. zu diesem Vorgehen auch Iller (2010), die mit Hilfe der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung einen Datenauszug des Weiterbildungspersonals definiert und mit Hilfe dieses

- Samples eine empirische Analyse von Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklungen von Erwachsenenbildner/innen vorgenommen hat.
- 7 Diese beiden Kategorien wurden in Absprache mit dem Bundesamt für Statistik ausgewählt, da sie sich überwiegend aus Personen zusammensetzen, die in der EB/WB tätig sind. Vermutlich wird das Feld der hauptberuflich in der EB/WB Beschäftigten durch diese beiden Kategorien nicht vollständig abgedeckt. Aus Gründen der Kontrollierbarkeit der Daten wurde aber auf den Einbezug von weiteren Berufsarten in die Auswertung verzichtet.
 - 8 Diese Datenerfassung lässt nur bedingt vergleichende Aussagen über das Alter zu, da durch die Erfassung in Jahrgangintervallen keine Längsschnittdaten gebildet werden können, die mit den Altersklassen anderer Erhebungen vergleichbar wären. Als Referenzgröße wurde deshalb das Jahr 2010 gewählt.

Literatur

- Ausbildung der Ausbildenden (o. J.): Ausbildung der Ausbildenden. www.alice.ch/de/ada (zuletzt abgerufen: 20.10.2013).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2014): Statistisches Lexikon der Schweiz: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon.html, 8.1.2014
- Böhm, Jan (2012): Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit der Entwicklung des beruflichen/betrieblichen Weiterbildungspersonals. Der Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der Volkswagen Bildungsinstitut GmbH. In: Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 17. Wien. www.erwachsenenbildung.at/magazin
- Böhm, Jan; Wiesner, Gisela (2010): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern – Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 220-229
- Egetenmeyer, Regina; Schüssler, Ingeborg (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Egetenmeyer, Regina; Schüssler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 7 – 28.
- Gaillard, Laurent (2011): Abschlüsse der höheren Berufsbildung: eine statistische Bestandsaufnahme. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- Gruber, Elke; Wiesner, Gisela (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Iller, Carola (2010): Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf der Basis der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In: Hof, Christiane; Ludwig, Joachim; Schäffer, Bernhard (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 114 – 125.
- Kraus, Katrin (2012): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In: Lattke, Susanne; Sgier, Irena (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 34-35.
- Kraus, Katrin; Schmid, Martin (i.V.): Beschäftigte in der Erwachsenenbildung: Forschungsmethodische Besonderheiten und Erkenntnisse zu einer pädagogischen Berufsgruppe im Vergleich Schweiz – Deutschland.
- Kraus, Katrin; Schmid, Martin; Thyroff, Julia (2013): Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Lebenslaufdokumenten. Forschungsbericht. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

Zum Stand der Professionalisierung in Österreich

Gerhard Bisovsky

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Professionalisierungsstrategien für das Personal in der Erwachsenenbildung in Österreich. Er skizziert die Mitarbeiterstruktur dort und benennt anstehende Herausforderungen. Erläutert werden die Angebote der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und von Ö-Cert, welche Kompetenzen für das Personal und die Qualität für die anerkannten Anbieter sichern sollen.

Einleitung

Professionalisierung in Österreich orientiert sich überwiegend an der Verbesserung der Qualität in der Erwachsenenbildung durch qualifiziertes Personal, das professionell handelt. Professionelles Handeln erfordert professionelle Strukturen und als solche werden im Verständnis der erwachsenenbildnerischen Praxis vorwiegend jene gesehen, in denen haupt- oder nebenberufliche Personen tätig sind. Professionelles Handeln bedeutet kompetentes und reflektiertes erwachsenenpädagogisches Handeln, das „in der Regel eine Ausbildung“ voraus setzt (vgl. Gruber 2008, S. 2). Professionelles Handeln erfordert gutes Management, es sollte aber nicht darauf reduziert werden. Das organisationale Handeln ist idealerweise pädagogisch und erwachsenenbildnerisch begründet und belegt. Diese pädagogische Dimension professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns wird von staatlichen Qualitätsinitiativen wie Ö-Cert¹, das den Nachweis pädagogischer Kompetenz vorsieht, gestützt.

Das Ausmaß und die Tiefe der Professionalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung ist vor dem Hintergrund der Ausprägung und der Strukturierung der Erwachsenenbildungspolitik, der Verfasstheit der Erwachsenenbildung und schließlich auch in Zusammenhang mit der Mitarbeiterstruktur zu sehen, weshalb nun auf diese drei Dimensionen kurz eingegangen werden soll.

Vielfältige Zuständigkeiten und eine unübersichtliche Weiterbildungslandschaft

In Österreich sind neben den drei Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Gemeinden), die für die Erwachsenenbildung zuständig sind bzw. Teile der Erwachsenenbildung direkt oder indirekt (beispielsweise über Bildungskonten und Individualförderung von Lernenden) bezuschussen, gezählte neun Bundesministerien für Erwachsenenbildung zuständig bzw. sie treten als Förderer von Erwachsenenbildung auf und betreiben diese zum Teil (vgl. Bisovsky 2013, S. 150). Lassnigg (2011) spricht von einer geringen Steuerung durch die öffentliche Hand, die sich – im Verbund mit den unterschiedlichen Zuständigkeiten, einer ausgeprägten Marktorientierung und dem dominierenden Arbeitsmarktservice als größter Auftraggeber der österreichischen Erwachsenenbildung – auf die geringe Professionalisierung in der Erwachsenenbildung auswirke. Der Stand der Professionalisierung spiegelt die Verfasstheit und Strukturen der Erwachsenenbildung wider, die politische Praxis wiederum wirke auf die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (Ebd., S. 51). Lassnigg sieht eine geringe Einflussnahme der Professionalisten, die für ihn die Lehrenden sind, auf die Politiken zur Erwachsenenbildung und moniert die hauptsächliche Orientierung der Professionalisierung an der Qualitätsverbesserung (Ebd., S. 39), was sich in den gegenwärtigen Beiträgen auf der europäischen Ebene zeigt (vgl. Broek/Buiskool 2013).

Die im Aktionsplan Erwachsenenbildung der Europäischen Kommission formulierten Qualitätsziele sind breiter aufgestellt und beziehen sich nicht nur auf die Qualität der Lehrenden. Eine besondere Aufmerksamkeit wird gefordert für eine Verbesserung der Didaktik des Lernens Erwachsener, für die berufliche Weiterentwicklung des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals, vor allem der Lehrkräfte. Auch die Gesamtqualität der Anbieter ist ein wichtiger Punkt wie die Qualität des Unterrichts, unter welchen Rahmenbedingungen und in welchen Räumlichkeiten dieser stattfinden kann (Europäische Kommission 2006, S. 7 f.).

Die österreichische Erwachsenenbildungslandschaft zeichnet sich durch sehr vielfältige Strukturen aus, die die Orientierung für Interessierte erschweren und gleichzeitig kein klares Bild über Erwachsenenbildung, ihre Aufgaben und Tätigkeitsbereiche, vermitteln. So ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass ein verschwommenes Bild über Erwachsenenbildung in der Bevölkerung Auswirkungen auf das Selbstbild von Erwachsenenbildner/innen und auf das gering ausgeprägte Professionsverständnis hat.

Die historisch gewachsene Trägerstruktur wurde im Laufe der vergangenen Jahrzehnte durch einen erstarkenden privatwirtschaftlichen Sektor ergänzt, dessen Entwicklung durch die Arbeitsmarktpolitik und den öffentlichen Arbeitsmarktservice als größten Auftraggeber von Erwachsenenbildung befördert wurde.

Überspitzt formuliert können wir heute davon ausgehen, dass (beinahe) jeder Anbieter (beinahe) alles anbietet und ein kohärentes System der Erwachsenenbildung nicht zu sehen ist, wenngleich sich ein solches abzuzeichnen beginnt. Bevor ich darauf zu sprechen komme, möchte ich noch kurz auf die in der Erwachsenenbildung Tätigen eingehen.

Zur Struktur der Mitarbeiter in der österreichischen Erwachsenenbildung

Für den gesamten Sektor der österreichischen Erwachsenenbildung, der auf ungefähr 2.000 Organisationen geschätzt wird (vgl. öibf 2004, S. 4) gibt es keine Statistik über die Zahl und Struktur der Mitarbeiter. Diese liegt nur für einen Teil des non-formalen Sektors der Erwachsenenbildung vor, nämlich für jene Verbände der Erwachsenenbildung, die in der „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (KEBÖ) vertreten sind, die allerdings laut Adult Education Survey 2011/12 etwa ein Viertel Teilnahme an non-formaler Erwachsenenbildung aufweisen können (vgl. Statistik Austria 2013, S. 84).

In der KEBÖ sind 10 österreichweit tätige gemeinnützige Verbände vertreten, von denen der Verband Österreichischer Volkshochschulen – gemessen an der Nachfrage (Anzahl der Teilnahmen) – der größte ist. Dem VHS-Verband folgen die den Sozialpartnern zuzuordnenden, hauptsächlich berufsbildenden, Einrichtungen der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und des landwirtschaftlichen Sektors.

Die KEBÖ-Statistik 2012 weist insgesamt rund 92.000 Beschäftigte aus, von denen ca. 6 % hauptberuflich beschäftigt sind, rund 64 % nebenberuflich und 30 % ehrenamtlich tätig sind. Die nebenberuflichen Tätigkeiten werden in den meisten Fällen von den Lehrenden (= Pädagog/innen) ausgeübt, wie die nachfolgende Tabelle zeigt.

Tabelle 1: Arten der Beschäftigung in der KEBÖ (2012)
(Quelle: KEBÖ Statistik 2012, eigene Berechnungen)

Beschäftigte gesamt	92.125	Anteil an allen Beschäftigten	dav. Päd. in %
Hauptberuflich Beschäftigte	5.871	6,37 %	31,60 %
Nebenberuflich Tätige	58.587	63,60 %	95,94 %
Ehrenamtlich Tätige	27.667	30,03 %	19,30 %

Der Anteil der ehrenamtlich Tätigen schwankt zwischen den Verbänden sehr stark. Er spiegelt ohne Zweifel die unterschiedliche finanzielle Ausstattung der jeweiligen Träger wider, wohl aber auch das Profil (Struktur und Gestaltung des Angebotes) und den Aktionsbereich. Während jene Verbände, deren Schwerpunkt im Kursbereich und geografisch eher in städtischen Agglomerationen bzw. in mittleren oder größeren Gemeinden liegt, eine sehr geringe Anzahl an ehrenamtlichen Mitarbeitern im operativen Bereich haben (0,6 % bei den Volkshochschulen, keine ehrenamtlich Tätigen gibt es bei den berufsbildenden Einrichtungen der Wirtschaftskammer und der Arbeitnehmer), haben Verbände mit einem hohen Anteil an Einzel- und Sonderveranstaltungen und mit einem Schwerpunkt in kleineren Gemeinden und ländlichen Regionen höhere Anteile an ehrenamtlich Tätigkeiten, die sich zwischen 16 % bei den agrarischen Fortbildungsinstituten über 40 % bei den Bildungswerken bis hin zu 65 % in der katholischen Erwachsenenbildung bewegen.

Allgemein, und über einen Zeitraum von etwa zehn Jahren gesehen, nimmt die Anzahl der ehrenamtlich Tätigen ab und die der haupt- und nebenberuflich Tätigen zu. Der hohe Anteil von ehrenamtlich Tätigen in jenem Teil der Erwachsenenbildung, den wir hier darstellen, stellt aber auch den Anspruch nach professionellem Handeln vor große Herausforderungen.

Auch ist eine Zunahme der Steuerung in der Erwachsenenbildung durch die öffentliche Hand zu beobachten. Dies geschieht in jenen Angebotsbereichen, in denen Grundlagen für das weitere Lernen gelegt werden (wie in der Basisbildung) und im Nachholen von Bildungsabschlüssen im zweiten Bildungsweg: Pflichtschulabschluss, Berufsreifeprüfung (vgl. Bisovsky 2013). Formen der kooperativen Steuerung finden sich im Bereich der Qualitätsentwicklung in der vielbeachteten Weiterbildungsakademie Österreich, die wichtige Impulse für die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung gibt, und auf die nun weiter eingegangen werden soll.

Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Die Weiterbildungsakademie Österreich ist ein Anerkennungsverfahren für Kompetenzen von Erwachsenenbildnern in den vier Tätigkeitsbereichen Lehre, Bildungsmanagement, Beratung und Bibliothekswesen.

Grundlage des Anerkennungsverfahrens ist ein standardisiertes Curriculum, das die Kompetenzen beschreibt, die sich aus den beruflichen Anforderungen in der Erwachsenenbildung ergeben. Diese Anforderungen wurden in einem Entwicklungsprojekt von Vertretern mehrerer Verbände der Erwachsenenbildung unter der Federführung und Projektleitung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen erarbeitet. In den Entwicklungsprozess einbezogen waren das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung sowie Expert/innen aus Universitäten und Hochschulen (vgl. Heiling 2012, S. 73).

Träger der Weiterbildungsakademie ist das „Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung“, das Verbände der Erwachsenenbildung und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung umfasst. Während in der ersten Phase 2007 bis 2013 das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BifEB) die Projektleitung übernommen hat, geht diese mit Anfang 2014 auf das Kooperative System über. Die Leitungsgenden werden kollektiv von einigen Verbänden der Erwachsenenbildung übernommen, das BifEB bleibt aber weiterhin Partner im Kooperativen System. Damit ist auch die staatliche Erwachsenenbildung vertreten, da das Bundesinstitut eine nachgeordnete Dienststelle der Abteilung Erwachsenenbildung im Unterrichtsministerium ist.

Die Kompetenzen werden auf zwei Niveaus akkreditiert, mit einem Zertifikat im Umfang von 60 ECTS sowie einem Diplom mit ebenfalls 60 ECTS. Das Curriculum für das Zertifikat umfasst sieben Kompetenzbereiche mit Detailkompetenzen, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 2: Kompetenzbereiche Weiterbildungsakademie (Quelle: wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf [2013-12-22])

<p>1. Bildungstheoretische Kompetenz Grundlagen der Pädagogik Erwachsenenbildung/Andragogik Gesellschaft und Bildung</p>	<p>5. Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement Öffentliche Bibliotheken und ihre gesellschaftliche Bedeutung Grundlagen des Informationsmanagements Bibliothekswesen und Informationsmanagement</p>
<p>2. Didaktische Kompetenz Grundlagen der Didaktik Didaktik in der Erwachsenenbildung Arbeiten mit Gruppen</p>	<p>6. Soziale Kompetenz Kommunikation in Theorie und Praxis Gesprächsführung Rhetorik Feedback Konfliktmanagement in Theorie und Praxis</p>
<p>3. Managementkompetenz (für Bildung) Grundlagen des Bildungsmanagements Bildungsmanagement</p>	<p>7. Personale Kompetenz Stärken- und Schwächenanalyse Analyse und Reflexion eignen Handelns und Verhaltens</p>
<p>4. Beratungskompetenz Grundlagen der Beratung Beratung</p>	

Das Kompetenzanerkennungsverfahren beginnt mit einer Standortbestimmung und endet mit einer Zertifizierungswerkstatt, in der Feedback zu den erworbenen Kompetenzen aus der Gruppe der Teilnehmer/innen der Zertifizierungswerkstatt gegeben wird. Das Diplom beinhaltet eine Spezialisierung in die vier Bereiche Lehre, Management, Beratung und Bibliothekswesen. Es schließt mit einem Kolloquium und bietet auch eine Anbindung an den tertiären Sektor mit einem von der Universität Klagenfurt in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung durchgeführten Universitätslehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Alle Abschlüsse werden von einer eigenen Akkreditierungsgruppe geprüft, in der sowohl Personen aus der Praxis als auch aus der Erwachsenenbildungswissenschaft vertreten sind. Voraussetzungen für die Zulassung zur wba sind unter anderem 500 Stunden Praxis in der Erwachsenenbildung für das wba-Zertifikat und 900 Stunden für das wba-Diplom. Die verpflichtende Praxis kann entweder an einer Einrichtung der Erwachsenenbildung erfolgen, die in der KEBÖ vertreten ist oder in Organisationen bzw. Abteilungen, deren „Leitbilder oder Aufgaben eindeutig erwachsenenbildnerische Zusammenhänge erkennen lassen, oder in Betrieben und öffentlichen Einrichtungen, die in der Weiterbildung aktiv sind“ (Curriculum zum wba-Zertifikat, S. 28). Die Einrichtungen müssen „ethische und demokratische Grundrechte“ achten. Und: Das „Vermitteln von Esoterik und andere(n) Formen von Dienstleistungen mit esoterischen Inhalten (zählt) nicht als erwachsenenbildnerische Tätigkeit im Sinne der wba“ (a. a. 0.). Ähnliche normative Bestimmungen gelten auch für andere Maßnahmen im Bereich der Qualitätsverbesserung, die ich noch später beschreiben werde.

Die Steuerung der Weiterbildungsakademie erfolgt durch das „Kooperative System der Erwachsenenbildung in Österreich“, das für sich in Anspruch nimmt, die „Branche Erwachsenenbildung“ zu repräsentieren. Dass diese Annahme nicht ganz unberechtigt ist, zeigt die Reichweite der wba, die über die in der KEBÖ vertretenen Verbände der Erwachsenenbildung weit hinausgeht, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 3: wba-Statistik, Dezember 2013 (Quelle: wba)

Personen/Angebote	Gesamt	Davon KEBÖ	Andere in %
Standortbestimmungen	1.211	523	56,74 %
Zertifikate	682	327	52,12 %
Diplome	163	85	48,17 %
Akkreditierte Angebote	983	740	24,72 %

Etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmer/innen an den Standortbestimmungen werden anderen Organisationen als den in der KEBÖ vertretenen Verbänden zugerechnet, dies trifft auch für die Zertifikate zu. Beim Diplom liegen die Teilnehmer/innen aus den KEBÖ-Verbänden leicht vorne, hingegen sind die KEBÖ-Verbände bei den akkreditierten Angeboten deutlich in der Überzahl. Hier handelt es sich um Weiterbildungsangebote, die sich am wba-Curriculum orientieren und auf Antrag von der wba akkreditiert werden können.

Effekte der Weiterbildungsakademie und von Ö-Cert in Hinblick auf die Qualitätsverbesserung der Angebote und der Anbieter von Erwachsenenbildung

Heilinger (2012) beschreibt mehrere „Professionalisierungsbeiträge“ der Weiterbildungsakademie: Berufsbildung und Qualifikation, Identitätsstiftung, wba-Standards in den Weiterbildungsangeboten der Branche, qualifiziertes Personal, Qualitätssicherung, wertschätzender Umgang mit Menschen und Ressourcen, Innovation, Kreativität und Zukunftsorientierung, weitere Akademisierung und: „Eingang in Förderrichtlinien“ (Ebd., S. 77 ff.).

Die österreichische Erwachsenenbildungspolitik hat in den vergangenen Jahren einige bemerkenswerte eigenständige Akzente gesetzt. Kostenfreie Programme für Basisbildung und für den Hauptschulabschluss wurden entwickelt. Auf der Grundlage österreichweiter Curricula und von Programmplanungsdokumenten wurden zwischen den neun Bundesländern und dem Bund gemeinsame Vereinbarungen nach § 15a Bundesverfassungsgesetz zur Durchführung dieser Programme getroffen. Die Finanzierung der Durchführung erfolgt zu 50 % aus Bundesmitteln und zu 50 % aus den Mitteln der jeweiligen Bundesländer. Die Anbieter werden auf Bundesebene akkreditiert, auf Landesebene wird entschieden welche Anbieter welche Vorhaben realisieren können. In den Programmplanungsdokumenten zu beiden Programmen fin-

den sich Querbezüge zur Weiterbildungsakademie und den von ihr akkreditierten Kompetenzen und Qualifikationen. Leider wurden im Zuge der erwachsenengerechten Neukonzeption des Hauptschulabschlusses als Pflichtschulabschluss die Qualifikationen für Lehrende und prüfende Lehrkräfte höher angesetzt als sie derzeit über die wba erreichbar sind, sodass ein gutes Teilinstrument zur Integration der Erwachsenenbildung in das Bildungssystem wie die wba teilweise entwertet wurde. Derzeit werden Überlegungen diskutiert wie ein upgrading der Qualifikationen erfolgen kann.

Ein zweites Beispiel ist Ö-Cert, welches die Qualitätsmerkmale von Erwachsenenbildungsorganisationen bewertet. Dieses Zertifizierungssystem dient dazu, die Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern zur Individualförderung zu harmonisieren und damit den Lernenden den Zugang zu Bildungsförderungen bei Kursbesuch zu ermöglichen, ohne dass sich einzelne Anbieter in allen Bundesländern akkreditieren lassen müssen, was mit zum Teil nicht unbeträchtlichen Kosten verbunden ist. Die Akkreditierung für Ö-Cert umfasst mehrere Kriterien, auf die hier nicht alle eingegangen werden kann. Die in diesem Zusammenhang wohl relevantesten Kriterien sind der Nachweis der pädagogischen Kompetenz in einer Organisation, der neben anderen auch durch Personen mit wba-Abschluss erbracht werden kann. Wie weiter oben bereits erwähnt, finden sich ähnliche normative Bestimmungen zum Charakter einer Erwachsenenbildungsorganisation wie in der wba. Es werden keine Einzelunternehmen berücksichtigt, sondern nur Organisationen bzw. organisationsähnliche Strukturen. Esoterik und Therapie werden ausgeschlossen.

Die Weiterbildungsakademie ist keinesfalls ein isoliertes Produkt, das keine Effekte auf ein System Erwachsenenbildung hat. Zwar beschränken sich die Effekte auf die vom Bundesstaat und von den Ländern geförderten Programme, die nur einen Teil der österreichischen Erwachsenenbildung ausmachen. Die Effekte etwa von Ö-Cert auf Interessent/innen an Erwachsenenbildung und auf Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung können noch nicht seriös beurteilt werden. Es besteht aber Grund zur Annahme, dass Ö-Cert den Charakter einer Empfehlung bekommen kann. Und dafür stehen auch die über die Weiterbildungsakademie erwerbbar bzw. akkreditierbaren Kompetenzen.

Resümee und Ausblick

Mit dem Curriculum der Weiterbildungsakademie wurde ein gemeinsames Verständnis von Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen in Österreich entwickelt, das eine inhaltlich fundierte Grundlage für ein besseres Verständnis von Erwachsenenbildung bietet. Mit der Weiterbildungsakademie als Akkreditierungsinstanz von Kompetenzen und von Qualifikationen von Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, wurde ein zeitgemäßes Instrument entwickelt, mit dem formal erworbene sowie non-formal und informell erworbene Kompetenzen validiert und anerkannt werden können. Die Weiterbildungsakademie würde sich für den kommenden Nationalen Qualifikationsrahmen auch gut als „Qualitätsvergebende Stelle“ (QVS) eignen, die für den Sektor Erwachsenenbildung zuständig ist.

Die Etablierung der Weiterbildungsakademie ist eine geeignete Maßnahme auch und gerade für Personen, die ehrenamtlich in der Erwachsenenbildung tätig sind, um ihre Kompetenzen sichtbar zu machen, zusätzliche Kompetenzen zu erwerben und schließlich ihre erwachsenenbildnerischen Qualifikationen zertifizieren zu lassen.

Mit der Einbettung der Abschlüsse, die durch die Weiterbildungsakademie erworben werden können, in regulierte Systeme in der Erwachsenenbildung gelingt es, die pädagogische Kompetenz in den Vordergrund zu bringen.

Angesichts einer heute dominierenden Praxis, die logistische und Managementüberlegungen in den Vordergrund treten lässt und pädagogische Überlegungen in den Hintergrund drängt, ist es wichtig und notwendig, das Pädagogische besser zu positionieren.

Die Weiterbildungsakademie hat, wie bereits kurz erwähnt, auch dazu geführt, dass in den Organisationen der Erwachsenenbildung Seminare und Trainings angeboten werden, die sich auf das wba-Curriculum beziehen und von dieser auch akkreditiert werden können. Damit verbessert sich die Durchlässigkeit für die in der Erwachsenenbildung Tätigen und insbesondere für die Lehrkräfte, die in vielen Fällen in mehreren Organisationen und Institutionen tätig sind.

Das berufsbegleitende Angebotsspektrum für Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, hat sich erweitert. Für Diejenigen, die in der Erwachsenenbildung tätig sein wollen, gibt es allerdings noch keine Angebote, die sich an den wba-Standards orientieren.

Die Weiterbildungsakademie zeigt Effekte für die Professionalisierung, indem Standards gesetzt werden, die Verbindungen zu bundesstaatlichen Maßnahmen ermöglichen. Die Professionalisierung wird von der „Branche“ vorangetrieben und durch das „Kooperative System“ gestützt. Die Grenzen dieser Professionalisierung sollen aber nicht unerwähnt bleiben, sie zeigen sich nämlich dort, wo es keine Strukturierung des Sektors und kein kohärentes System Erwachsenenbildung gibt.

Anmerkungen

- 1 Ö-Cert steht für die gegenseitige Anerkennung von Erwachsenenbildungsorganisationen und deren qualitätssichernde Maßnahmen zwischen dem Bund und den einzelnen Ländern. Diese Anerkennung hat zur Folge, dass nur mehr ein Antrag gestellt werden muss, während davor überregional tätige Anbieter mehrere Antragsverfahren durchlaufen mussten.
- 2 Die Standortbestimmung ist der erste Schritt des Zertifizierungsprozesses und beinhaltet alle Nachweise von Kompetenzen und eine Rückmeldung, welche Inhalte bereits erfüllt sind und wie die fehlenden Inhalte ergänzt werden können.

Literatur

Bisovsky, Gerhard (2013): Erwachsenenbildungspolitik und Steuerung durch kooperative Prozesse. In: Stifter, Christian H. & Filla, Wilhelm (Hrsg.): Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung. Festschrift für Hans Altenhuber. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 141-154.

- Broeck, Simon/Biskool, Bert-Jan (2013): Developing the adult learning sector. Quality in the Adult Learning Sector. Final report. Zoetermeer: Panteia http://ec.europa.eu/education/adult/doc/quality_en.pdf [2013-12-2].
- Europäische Kommission (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel KOM(2006) 614 endgültig. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0614:DE:NOT> [2013-12-22]
- Gruber, Elke (2008): Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf [2013-12-22].
- Heilinger, Anneliese (2012): Professionalisierung mit Kompetenz steuern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke & Wiesner, Gisela (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59-81.
- Lassnigg, Lorenz (2011): Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol.2, No.1, 2011, S. 37-55. www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/rela0028/10.3384rela.2000-7426.rela0028.pdf [2013-12-22].
- öibf (2004): Qualitätssicherung und –entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“ (INSI-QUEB). Projektleitung: Peter Schlögl. www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12614 [2013-12-22]
- Statistik Austria (2013): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Band 1: ISBN 978-3-89974878-9,
208 S., € 19,80

Band 2: ISBN 978-3-89974879-6,
160 S., € 19,80

Beide Bände im Paket:
ISBN 978-3-89974945-8
€ 32,-



Demokratie mitgestalten

Band 1 macht mit den Grundlagen rhetorischer Kommunikation vertraut. Dazu gehören der Umgang mit Lampenfieber, das anregende und abwechslungsreiche Sprechen, die Beachtung der Körpersprache, der Einsatz rhetorischer Mittel, der argumentative Aufbau sowie die Strukturierung von Reden.

Band 2 befasst sich mit den diversen politischen Rede- und Kommunikationssituationen. Er informiert über politische Redeanlässe wie über die Besonderheiten der politischen Sprache. Ein ausführliches Kapitel widmet sich der politischen Diskussion. Der Leser hat immer wieder Gelegenheit, aus der Perspektive von Bürgern wie auch von Politikern Wortbeiträge und Kurzreden zu politischen Themen zu entwerfen und probeweise zu halten.

Joachim Detjen

Reden können in der Demokratie

Studien- und Übungsbuch zur politischen Rhetorik

Band 1: Grundlagen rhetorischer Kommunikation

Band 2: Politische Rede- und Kommunikationssituationen

In der Demokratie sollen und wollen sich die Bürger in die Politik einmischen. Dazu benötigen sie aber Redefähigkeiten, denn politisches Handeln ist sprachliches Handeln. An rhetorischen Fähigkeiten mangelt es aber den meisten Menschen, weil sie darin nicht geübt sind. Das vorliegende zweibändige Werk hilft diesem Mangel ab. Es bietet eine Vielzahl praktikabler und bewährter Übungen zu allen Aspekten der Redefähigkeit. Jedes Kapitel beginnt mit Sachinformationen zu dem betreffenden rhetorischen Aspekt. Es folgt ein Bündel von Übungen. Den Abschluss bildet ein kompakter Block an Hintergrundwissen.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

Erwachsenen- bildung als Profession

Denkanstöße und Lösungsansätze

Zunehmende Mobilität und Forderungen nach mehr Transparenz erhöhen die Notwendigkeit internationaler Standards.

Die Autorinnen und Autoren setzen sich in dem Sammelband aus unterschiedlichen Perspektiven mit Erwachsenenbildung als Profession auseinander und verbinden dabei wissenschaftliche Ansätze mit praxisbezogenen Fragen.

Auf der Grundlage internationaler Forschungsprojekte geben sie Denkanstöße für die weitere Professionalisierung der Weiterbildung.



Irena Sgier, Susanne Lattke (Hg.)

Professionalisierungs- strategien der Erwachse- nenbildung in Europa

Entwicklungen und Ergebnisse
aus Forschungsprojekten

2012, 158 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5054-6

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Berichte

Mindestlohn in der Weiterbildung – Daten und Fakten

Die mit den Hartz-Gesetzen begründete Ausschreibung und Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) und beträchtliche Einsparungen bei diesen Dienstleistungen haben seit 2004 zu erheblichen Verwerfungen in der Aus- und Weiterbildung geführt. Der damit verbundene Preisverfall für Bildungsmaßnahmen, die der Vergabe unterliegen, führte zu drastischen Lohnrückgängen. Konnten Lehrkräfte, Ausbilder/innen und Sozialpädagogen/innen bis dahin bei Trägern Monatsgehälter zwischen 3.000–4.000 Euro brutto analog dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder verdienen, wurden Monatsgehälter zwischen 1.200–1.900 Euro brutto für Arbeitnehmer/innen im pädagogischen Bereich bei in der Regel nicht tarifgebundenen Trägern durchaus üblich, insbesondere bei Trägern, die sich zulasten der Qualität von Maßnahmen bundesweit dem Unterbietungswettbewerb verschrieben haben und den Kostendruck auf ihre Beschäftigten abwälz(t)en. Darüber hinaus ging mit einem drastischen Personalabbau eine Flucht der Arbeitgeber in überwiegend nicht tarifgebundene Tochterunternehmen einher. Diese Veränderungen setzten das Tarifgefüge in der Aus- und Weiterbildung unter massiven Druck, dem Notlagentarifverträge und Absenkungen der Tarife bis zu 40 Prozent geschuldet sind.

ver.di, GEW und die Zweckgemeinschaft von Mitgliedsunternehmen des Bildungsverbandes – als tariffähiger Arbeit-

geberverband – wollten dem Preis- und Lohndumping in der nach den Sozialgesetzbüchern II oder III (SGB II/III) geförderten Aus- und Weiterbildung ein Ende setzen. Gemeinsam definierten sie die Branche, die in das Arbeitnehmer-Entsendegesetz (AEntG) aufgenommen werden sollte. Weil es in der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung keinen Preisverfall gab, verständigten sich die Tarifvertragsparteien (TVP) darauf, den Geltungsbereich auf die Träger zu beschränken, die überwiegend Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen aus- und weiterzubilden. Im März 2008 wurde beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales ein Antrag der TVP auf Aufnahme der Branche Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach den SGB II oder III in das AEntG gestellt.

Damit einem Antrag stattgegeben wird, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Schon auf diesem Wegabschnitt hatte ver.di, mit der die meisten Tarifverträge in dieser Branche abgeschlossen werden, federführend Daten über die Tarifbindung in der Branche zusammengetragen und mit wissenschaftlicher Begleitung aufbereitet. Im April 2009 beschloss der Bundestag mit Zustimmung des Bundesrates, die Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach dem Zweiten oder Dritten Buch Sozialgesetzbuch als eine von sechs neuen Branchen in das AEntG einzubeziehen. Somit rückten die Arbeitsbedingungen der Branche ins öffentliche Bewusstsein. Sie umfasst die Träger der beruflichen Bildung, die überwiegend für Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen im Bereich der außerbetrieblichen Qualifizierung oder der sozialen und beruflichen Integration tätig sind.

Ein Etappenziel war erreicht, aber längst noch nicht das eigentliche Ziel. Nachdem ein gemeinsamer Antrag der TVP auf Allgemeinverbindlicherklärung

des Branchentarifvertrags vom 12.5.2009 mangels öffentlichen Interesses vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales im Oktober 2010 abgelehnt wurde, unternahm die Zweckgemeinschaft verstärkt Anstrengungen, die Tarifbindung zu erhöhen und die Bandbreite der vertretenen Arbeitgeber zu erweitern.

In die Zeit zwischen Ablehnung und erneuter Antragstellung fällt der sog. Hartz-IV-Kompromiss vom 24.2.2011, bei dem es sich laut Protokollerklärung bzgl. der Branche Weiterbildung um einen Prüfauftrag handelt: „Im Falle eines neuen Antrags auf Allgemeinverbindlicherklärung eines Mindestlohntarifvertrages nach dem Arbeitnehmer-Entsendegesetz in der Branche Weiterbildung wird die Bundesregierung die maßgeblichen Verhältnisse erneut eingehend prüfen. Sie wird dabei insbesondere ermitteln, ob sich aufgrund eingetretener Erhöhung der Tarifbindung auf Arbeitgeberseite und der Bandbreite der vertretenen Arbeitgeber eine gegenüber Oktober 2010 geänderte Sachlage ergeben hat.“

Am 30.5.2011 reichten die TVP erneut einen gemeinsamen Antrag auf Allgemeinverbindlicherklärung des Branchentarifvertrages vom 12.5.2009 nach dem AEntG ein, der zu diesem Zeitpunkt noch einen Mindestlohn sowohl für Arbeitnehmer/innen im pädagogischen Bereich als auch in der Verwaltung regelte. Vor der für den 9.11.2011 anberaumten Befassung des Tarifausschusses mit dem Antrag der TVP zeichnete sich ab, dass sich die Chancen für eine Zustimmung verbessern könnten, wenn die Allgemeinverbindlicherklärung nur für einen Mindestlohn für das pädagogische Personal beantragt und für die Arbeitnehmer/innen in der Verwaltung ein eigenständiger Branchentarifvertrag gelten würde. Die TVP zogen ihren gemeinsamen Antrag vom 30.5.2011 daraufhin zurück, vereinbarten zwei neue Tarifver-

träge und beantragten am 17.11.2011 die Allgemeinverbindlicherklärung für den neuen Tarifvertrag zur Regelung des Mindestlohns für pädagogisches Personal vom 15.11.2011.

Unter Federführung von ver.di hatten die Antragsteller knapp 26.000 sozialversicherungspflichtige Beschäftigte im Geltungsbereich des Mindestlohntarifvertrages ermittelt. Diese Berechnung basiert auf der Förderstatistik der BA und auf von der BA vorgegebenen Personalschlüsseln für die Durchführung von Maßnahmen.

Nach Veröffentlichung dieses Antrages im Bundesanzeiger gab es – wie es das Verfahren nach AentG vorsieht – Gelegenheit, eine schriftliche Stellungnahme abzugeben. Insbesondere die Gegner dieses Mindestlohns machten davon ausgiebig Gebrauch und stellten beispielsweise die von den Antragstellern ermittelte Anzahl der Beschäftigten im Geltungsbereich des Mindestlohntarifvertrages in Frage. Eigene Berechnungen unter Verwendung zuverlässiger Datenquellen und anerkannter Methoden haben die Gegner des Mindestlohns nicht vorgelegt. In der Frankfurter Allgemeinen Zeitung war am 5.7.2012 bezüglich der Anzahl der Beschäftigten gar folgendes Zitat zu lesen: „Sauber berechnet käme man auf 56.000 bis mehr als 100.000 Gesamtbeschäftigte“.

Der Tarifausschuss befasste sich zweimal mit dem Antrag vom 17.11.2011: Am 21.2. und 10.5.2012. Bei beiden Terminen gab er keine Stellungnahme ab. Die Bundesministerin für Arbeit und Soziales, Dr. Ursula von der Leyen, leitete daraufhin eine Ressortabstimmung ein. Am 4. Juli 2012 stimmte das Bundeskabinett dem Verordnungsentwurf der Ministerin zu.

Mit der am 20.7.2012 erlassenen Verordnung über zwingende Arbeitsbedingungen für Aus- und Weiterbildungs-

dienstleistungen nach dem Zweiten oder Dritten Buch Sozialgesetzbuch wurde der Tarifvertrag zur Regelung des Mindestlohns für pädagogisches Personal vom 15.11.2011 ab dem 1.8.2012 bis 30.6.2013 für allgemeinverbindlich erklärt. Das bedeutet, dass die Rechtsnormen bzw. Regelungen dieses Tarifvertrages auch auf alle nicht an ihn gebundenen Arbeitgeber sowie Arbeitnehmer/innen Anwendung finden, sofern sie unter den Geltungsbereich fallen.

Dieser für allgemeinverbindlich erklärte Tarifvertrag stoppt den Lohnverfall für Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach den SGB II oder III, ist eine wichtige Voraussetzung für faire Wettbewerbsbedingungen in dieser Branche und räumt der Qualität von Bildungsmaßnahmen gerade auch im Wettbewerb einen höheren Stellenwert ein.

Quelle: www.netzwerk-weiterbildung.info

Weiterbündungsverbände Schleswig Holstein

Trotz positiver Evaluation, zuletzt durch das DIE, hat die schleswig-holsteinsche Landesregierung beschlossen, die Arbeit der Weiterbündungsverbände nach auslaufen der Förderung durch den europäischen Sozialfonds einzustellen. Die Wissenschaftler, die sich bisher mit der Arbeit der Weiterbündungsverbände befasst haben, veröffentlichten daraufhin einen „Offenen Brief“. Auch in den Landtagsfraktionen regte sich Widerstand. Insofern wurde eine Entscheidungsfrist bis Mitte 2014 durchgesetzt.

jährlich. An der Wirksamkeit, der Nachhaltigkeit und damit dem Bedarf der Förderung gibt es jedoch Zweifel. Auch das Förderverfahren ist unwirtschaftlich und missbrauchsanfällig.

Angestoßen durch die Prüfung des LRH will das Land seine Weiterbildungsförderung zur Förderperiode 2014 neu ausrichten. Das Land sollte sein Ziel einer neuen Weiterbildungsförderung konsequent verfolgen. Ab 2014 wird sich zeigen, inwieweit dies gelungen ist.

25.1 Zum Prüfungsansatz

Weiterbildung ist aufgrund des wirtschaftlichen, demografischen und technologischen Wandels ein wichtiges gesellschaftspolitisches Thema. Es ist daher nachvollziehbar, dass sich das Land in den letzten Jahren intensiv mit Weiterbildung beschäftigt hat. Über Ressortgrenzen hinweg hat es dabei eine Vielzahl von Maßnahmen ins Leben gerufen und diese zuletzt in seinem Weiterbildungskonzept Schleswig-Holstein 2007 dokumentiert (vgl. [www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Infonetz Weiterbildung/Weiterbildungskonzept](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Infonetz>Weiterbildung/Weiterbildungskonzept)).

Der LRH hat einen Baustein der Förderpolitik des Landes genauer untersucht: die Förderung der regionalen Weiterbündungsverbände. Hierbei hat er nicht nur die wirtschaftliche und zweckentsprechende Verwendung der Fördermittel geprüft, sondern auch das notwendige Landesinteresse an der Förderung hinterfragt.

25.2 Was sind Weiterbündungsverbände, wie und mit welchem Ziel werden sie gefördert?

Weiterbündungsverbände sind nach der Begriffsbestimmung des Landes freiwillige, kontinuierliche Arbeitskreise aller an der Weiterbildung beteiligten Akteure einer Region. Zu ihren Mitgliedern zählen z. B. Kammern und Gewerkschaften,

Landesrechnungshof Schleswig-Holstein – Bemerkungen 2013

Das Land fördert seit Jahren regionale Weiterbündungsverbände mit 2 Mio. €

pf

Wirtschaftsförderungsgesellschaften, Hochschulen und berufliche Schulen, kommunale Institutionen sowie die Beratungsstellen FRAU & BERUF.

Offener Brief Weiterbildungsverbände: Bundesweites Vorbild und unverzichtbare Strukturen für die Weiterbildung in Schleswig-Holstein!

Mit Erschrecken haben wir die Vorschläge des Landesrechnungshofes und des Wirtschaftsministeriums Schleswig-Holstein zur Kenntnis genommen, die Weiterbildungsverbände in ehemals 12 bzw. seit 1.1.2013 in 10 Standorten erheblich zu beschneiden bzw. einzustellen. *An der methodischen und inhaltlichen Qualität der Analyse des Landesrechnungshofes haben wir und andere erstens aus wissenschaftlicher Perspektive deutliche Kritik.* Der Landesrechnungshof (LRH) hat bei seinem Streichvorschlag Umfragedaten aus dem Adult Education Survey (AES) für Schleswig-Holstein nur einseitig selektiv genutzt. Man hätte aus der gleichen Datenquelle auch zum Beispiel folgende Aussage entnehmen können:

„Auf die Frage, wie gut der Überblick über die eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten ist, haben 58 % der Befragten „Habe einen guten Überblick“ geantwortet (Tabelle 28). Dieser Anteilswert hatte 2007 bei 56 % gelegen. Allerdings bedeutet dieser Wert auch, dass in Schleswig-Holstein immer noch rd. zwei Fünftel aller Befragten der Ansicht sind, zu wenig über Weiterbildung zu wissen.“ (TNS Infratest 2011, S. 57)

Der LRH fokussiert nur auf die 58 % Informierten, aber 42 % Nicht-Informierte begründen eindrücklich einen weiterhin vorhandenen Informations- und Beratungsbedarf. Insgesamt hat der LRH unverhältnismäßig nur die kurzfristigen Kosten für die Verbände von jährlich rund 2 Mio. € betrachtet und den langfristigen Nutzen der Verbände ausgeblendet.

Umso bedenklicher ist zweitens, dass das Wirtschaftsministerium sich primär auf den relativ kurzen Bericht des Landesrechnungshofes stützt, während dem differenzierten und präzisen Gutachten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, welches letztlich die Bedeutung der Weiterbildungsverbände hervorhebt, kaum Beachtung geschenkt wird. Als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind wir besorgt über diesen hochgradig selektiven Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, denen anscheinend weniger Wert beigemessen wird, als Umfrageergebnissen wie denen des AES.

Wir waren drittens in den letzten Jahren mit der wissenschaftlichen Konstruktion und Evaluation der Weiterbildungsverbände befasst und haben sie fachlich als zukunftsfähige Aktivitäten bewertet. Die Weiterbildungsverbände Schleswig-Holstein haben als Modell für eine kontinuierliche Sicherung erfolgreicher Weiterbildungsbemühungen bundesweite Beachtung und Anerkennung erfahren. Durch Beratung, Sicherung von Qualität und Informationsbereitstellung haben die Verbände wichtige Voraussetzungen geliefert, um die allseits erhobene Forderung nach „Lebenslangem Lernen“ zu verwirklichen. In den Ergebnissen des kürzlich von der OECD vorgestellten „PISA für Erwachsene“ zeigt sich, dass Grundfähigkeiten im Lesen, Rechnen und Computernutzung in Deutschland nicht gut, sondern nur mittelmäßig ausgebildet sind. Das Nachholen von Kompetenzerwerb wird im Erwachsenenalter deshalb wichtiger. Dem Erhalt und dem Ausbau von Beratungsstrukturen für lebenslanges Lernen wird auf allen Politikerebenen von den Ländern, vom Bund, der EU und der OECD eine hohe Bedeutung zugewiesen.

Wir fordern deshalb die politisch Zuständigen auf, den Vorschlag des Rechnungshofes zurückzuweisen und sich für

den Erhalt der Struktur der Weiterbildungsverbände einzusetzen. Lediglich eine kostenneutrale Verlängerung der Verbände und Scheindiskussionen, die so tun, als ob es eine wirkliche neue Struktur geben würde, sind nicht angemessen. Angesichts der bisherigen Finanzvolumina für Weiterbildungsverbände ist eine Argumentation, die ein Wegbrechen der finanziellen Rahmenbedingungen auf der europäischen Ebene als Grund angibt, primär ein Alibi für eigene landespolitische Entscheidungen.

Lebenslanges Lernen braucht keine Sonntagsreden, sondern verlässliche Strukturen. Zu ihrer Unterstützung haben in der Vergangenheit und können auch gerne in Zukunft wissenschaftliche Expertisen einen Beitrag leisten. Landespolitische Sparentscheidungen wie die vorgeschlagenen begründen sie jedoch gerade nicht. Wir fordern die landespolitischen Verantwortlichkeiten nachdrücklich zum ernsthaften Dialog mit Wissenschaft und Praxis auf.

Unterzeichner

Prof. Dr. Peter Faulstich (Universität Hamburg)

Prof. Dr. Dieter Gnahn (Universität Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Bernd Käßlinger (Humboldt-Universität zu Berlin)

Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Prof. Dr. Christine Zeuner (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)

Schweiz: Neues Weiterbildungsgesetz auf dem Weg

Das schweizerische Weiterbildungsgesetz (WeBiG) erreicht mit der Annahme durch den Nationalrat einen weiteren Meilenstein. Das Parlament in Bern ist am 10. Dezember 2013 auf das Weiter-

bildungsgesetz (WeBiG) eingetreten. Der Gesetzesentwurf wurde im Nationalrat beraten und verabschiedet. Mehrere der wichtigsten Anliegen des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB) wurden vom Nationalrat gutgeheißen. So werden über das künftige WeBiG u. a. Verfahren der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung unterstützt. Klar abgelehnt wurde hingegen eine nationale Strategie zur Förderung der Grundkompetenzen.

Das Weiterbildungsgesetz wird voraussichtlich 2016 in Kraft treten.

Quelle: SVEB Veröffentlicht am Mittwoch, 11. Dezember 2013 08:14

20 Jahre Bildungsfreistellung in Rheinland-Pfalz

1993 verabschiedete der Landtag in Mainz das rheinland-pfälzische Bildungsfreistellungsgesetz. Seit 20 Jahren haben damit alle Beschäftigten im Land einen Anspruch auf Freistellung von 10 Tagen – verteilt über zwei Jahre – für berufliche oder gesellschaftliche Weiterbildung. Anlässlich des Jubiläums des Bildungsfreistellungsgesetzes in Rheinland-Pfalz bewerteten Prof. Dr. Peter Faulstich von der Universität Hamburg, Bildungsministerin Doris Ahnen, die Vorsitzende des Landesbeirats für Weiterbildung, Gabriele Schneidewind, der Vorsitzende des DGB Rheinland-Pfalz, Dietmar Muscheid und der Justitiar der Landesvereinigung Unternehmerverbände (LVU), Niklas Benrath, die Perspektiven der Bildungsfreistellung in Rheinland-Pfalz.

Im letzten Berichtszeitraum 2011/2012 haben mehr als 15.700 Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von der gesetzlichen Freistellung zum Zweck der Weiterbildung Gebrauch gemacht.

pf

Geplante Bildungsfreistellung Baden-Württemberg

Bis zu fünf Tage im Jahr sollen sich baden-württembergische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nach dem Willen der grün-roten Landesregierung in Zukunft weiterbilden können. Die Arbeitgeber wehren sich mit Händen und Füßen gegen das geplante Gesetz – sehr zur Verwunderung der Gewerkschaften.

„Die Bildungsfreistellung ist ein Thema, das wir mit aller Kraft zu verhindern suchen“, sagt Baden-Württembergs Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt. Er befürchtet zusätzliche Kosten von 2,5 Prozent der Gehaltssumme. Diese Sorge teilt ver.di-Landesbezirksleiterin Leni Breymaier nicht: „Die Erfahrungen aus anderen Bundesländern zeigen: Bildungsfreistellungsgesetze behindern die Wirtschaft in keinsten Weise.“ Auch der neue IG-Metall-Vize Jörg Hofmann hat „den Untergang der deutschen Industrie noch nicht beobachten können“ – obwohl es Regelungen zur bezahlten Weiterbildung in fast ganz Deutschland gibt.

Tatsächlich ist Baden-Württemberg neben Bayern das einzige „alte“ Bundesland ohne bezahlte Bildungsfreistellung. Im Koalitionsvertrag hatte die grün-rote Landesregierung vereinbart, das zu ändern. Im Frühjahr sollen nach Angaben des Wirtschaftsministeriums Eckpunkte mit Arbeitgebern und Gewerkschaften abgestimmt werden.

Quelle: www.swr.de

Erste Jobmesse für Pädagoginnen und Pädagogen an der Goethe-Universität Frankfurt

Unter dem Motto „Der pädagogischen Praxis auf der Spur“ fand am 24.01.2014 zum ersten Mal eine Jobmesse für Studierende und Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft auf dem Campus Westend der Goethe-Universität Frankfurt statt. Die Veranstaltung war ein Kooperationsprojekt zwischen dem Fachbereich Erziehungswissenschaften, dem Paritätischen Bildungswerk Hessen e. V. und den Career Services der Universität. Insgesamt knapp zwanzig Organisationen aus dem Bildungs- und Sozialbereich präsentierten sich und ihre Arbeit, darunter der Hessische Volkshochschulverband, die Volkshochschulen Kreis Offenbach, Main-Taunus-Kreis, Rheingau-Taunus, Marburg, Marburg-Biedenkopf, außerdem die Lehrerverbände, der Hessische Jugendring, das Berufsbildungswerk Südhessen sowie Diakonie, Arbeiterwohlfahrt, Caritas und die Bundesagentur für Arbeit. Studierende nutzten die Gelegenheit, mit potentiellen Arbeitgebern ins Gespräch zu kommen, sich über Arbeitsmöglichkeiten informieren und beraten zu lassen sowie Praktika zu verabreden. Aussteller wie Studierende äußerten sich sehr zufrieden über diese Möglichkeit und freuen sich auf eine Wiederholung im Januar 2015.

Information: www2.uni-frankfurt.de/49451747/JOB-MESSE-2014

Birte Egloff

Dokumentation

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter

Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer der BAG WiWA in der DGWF

Der demografische Wandel wird in den kommenden Jahren die europäischen Gesellschaften wesentlich prägen und sie vor Gestaltungsaufgaben stellen, die mit vielfältigen Lernprozessen verbunden sind. Es ist jetzt schon zu beobachten, dass mit der Veränderung des Altersaufbaus der Bevölkerung auch der Anteil aktiver und bildungsinteressierter älterer Menschen wächst. Daher ist eine Weiterentwicklung von Strukturen notwendig, die Bildung und Lernen in allen, besonders auch in späten Lebensphasen, ermöglichen und fördern.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) setzt sich für lebenslanges Lernen ein und unterstützt als bundesweites Forum von über 50 deutschen Hochschulen besonders den Bestand und die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Menschen.

Als Netzwerk bündelt die BAG WiWA Wissen und Erfahrungen, die auf langjähriger Forschungstätigkeit sowie institutioneller Arbeit auf nationaler und internationaler Ebene basieren, und treibt auf dieser Grundlage die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Bildung im Alter voran. Die Studienangebote an Hochschulen sind in ihrem Wissenschafts- und Forschungsbezug vielfältig und setzen sich innovativ mit dem Brückenschlag

zwischen Wissenschaft und Gesellschaft auseinander. Die bisherige Entwicklung ist durch ein großes Engagement der Akteure gekennzeichnet. Für einen nachhaltigen Erfolg bedarf es aber auch einer gesteigerten öffentlichen Wahrnehmung der Bildungsarbeit mit Älteren in ihren Potentialen sowie einer angemessenen Unterstützung durch alle gesellschaftlichen Gruppen.

Daher stellt die BAG WiWA die folgenden Forderungen auf:

Die BAG WiWA beruft sich auf aktuelle Forschungsergebnisse und Best-Practice-Beispiele, die unmissverständlich aufzeigen, dass das Lernen im Alter entscheidend dazu beiträgt, aktive gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen und einen zukunftsorientierten Dialog der Generationen zu ermöglichen. Auch zum Erhalt von Gesundheit, Selbstständigkeit und Lebensqualität älterer Menschen tragen Bildung und Lernen entscheidend bei. Die BAG WiWA fordert daher von allen Beteiligten:

Lassen Sie das gesicherte Wissen um die positive Wirkung des Lernens im Alter zu einem entwicklungstreibenden Bestandteil der gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse werden.

Die BAG WiWA stellt fest, dass trotz der demographischen Entwicklung, die ein neues Rollenverständnis des Alters erfordert, die Bildungsbedürfnisse und -potentiale älterer Menschen marginalisiert werden und im Bildungsbereich eine Separierung der Altersgruppen vorherrscht. Sie ruft daher die Entscheidungsträger aus Politik und Wissenschaft auf:

Treten Sie dafür ein, dass ältere Menschen im Bildungsbereich stärker in den Blick geraten und fördern Sie dazu den Ausbau von Bildungsangeboten für Ältere sowie Konzepte intergenerationellen Lernens.

Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung verstehen sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Indem sie in ihren Programmen für lebenslanges Lernen Wissenschaft mit Lebens- und Berufserfahrung verknüpfen, erschließen sie die spezifischen Bildungspotentiale und die gesellschaftliche Produktivität der älteren Generation. Die BAG WiWA sieht hier besonders die Hochschulen in der gesellschaftlichen Verantwortung. Von den Hochschulen fordert die BAG WiWA:

Stärken Sie die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, institutionell wie auch strukturell. Unterstützen Sie sie in ihrem Bemühen, die Wissenschaftsbeteiligung Älterer sicherzustellen, auszubauen und durch Forschung zu begleiten.

Die BAG WiWA weiß, dass es nicht nur geeigneter Konzepte und Programme bedarf; diese müssen vielmehr auch finanziell abgesichert sein. Die BAG WiWA appelliert daher an die Vertreterinnen und Vertreter aus Bund, Ländern und Kommunen:

Stellen Sie finanzielle Mittel bereit, die das lebenslange Lernen und insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung fördern. Dazu sind ressortübergreifende Lösungsansätze und die öffentliche Unterstützung durch Förderprogramme unerlässlich.

Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission ist bisher nur äußerst unbefriedigend umgesetzt. Dabei ist das Ziel einer für alle zugänglichen und an den Bedürfnissen und Erfordernissen der Adressatinnen und Adressaten ausgerichteten lebenslangen Bildung weiterhin erstrebenswert. Die BAG WiWA fordert alle zuständigen Akteure im Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich auf:

Engagieren Sie sich mit uns gemeinsam für die Verbreitung, Gestaltung und Wei-

terentwicklung von Bildungsangeboten, die die Inklusion aller Lebensalter und gesellschaftlichen Gruppen anstreben und für ältere Menschen während und nach der beruflichen bzw. familiären Tätigkeit attraktive Lernchancen bieten. Lassen Sie uns dieses Ziel entschlossen und mit gemeinsamer Verantwortung weiter verfolgen.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) ist eine Sektion der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). Sie setzt sich zusammen aus Einrichtungen, die an Hochschulen oder in enger Kooperation mit Hochschulen für die Entwicklung und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene zuständig sind.

Kontakt: Dipl.-Päd. Silvia Dabo-Cruz, Vorsitzende des Sprecher/innen/rates, Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, dabo-cruz@em.uni-frankfurt.de, www.bagwiwa.de, www.dgwf.net

Personalien

„Die Pädagogik des Eigensinns“ – Nachruf auf Prof. Dr. Hildegard Feidel-Mertz

Prof. Dr. Hildegard Feidel-Mertz ist am 23. Oktober 2013 gestorben. Wahrscheinlich werden nur wenige Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift sich an die Verstorbene als Autorin erinnern; die meisten ihrer Beiträge für die Hessischen Blätter liegen nämlich zeitlich weit zu-

rück und reichen in die 1970er Jahre zurück. Tatsache ist: *Hildegard Feidel-Mertz ist eine bedeutende, weil eigensinnige Persönlichkeit der deutschen Erwachsenenbildung!* Als erste deutsche Professorin für Erwachsenenbildung überhaupt war sie zunächst an der Goethe Universität Frankfurt (von 1966 bis 1976), dann an der Gesamthochschule Kassel (später Universität Kassel) von 1976 bis 1996 tätig. Sie hat ein zentrales Werk zur Arbeiterbildung („Zur Ideologie der Arbeiterbildung“, 1963) verfasst, agierte als Pionierin bei der Aufarbeitung der Geschichte der Erwachsenenbildung und war eine zentrale Protagonistin der pädagogischen Exilforschung. Gerade auf dem Gebiet der Exilforschung hat sie für die deutsche Erziehungswissenschaft, z.B. mit der Einwerbung von DFG-Drittmittelprojekten, der Verstetigung dieser Forschung und der Anlegung eines Archivs, Wegweisendes geleistet.

Hildegard Feidel-Mertz wurde am 19.5.1930 in Frankfurt geboren; sie kam – schließlich entstammte sie einer antifaschistisch gesinnten Arbeiterfamilie – aus so genannten „kleinen sozialen Verhältnissen“ ohne bildungsbürgerliche Fassade. Auf ihre Herkunft war sie ihr ganzes Leben lang stolz. Aus der vierfachen Differenz „weibliches Geschlecht“, „Arbeiterkind“, jüdischen Wurzeln und „antifaschistischer Hintergrund“ erwuchs ihr Eigensinn, den sie nicht zuletzt auch wissenschaftlich zur Geltung brachte. Eine Laufbahn als Professorin hat sie dennoch nie zielgerichtet angestrebt, das habe „sich so ergeben“. Was der zweite Bildungsweg im Leben eines Menschen bedeuten kann, dass er einen Aufbruch zu „neuen Ufern“ einschließt und ein Emanzipationsprozess darstellen kann, dies war ihr nicht abstrakt als akademisches Wissen klar, vielmehr gehörte diese Einsicht zum Teil ihres Lebens und wurde zum Stilelement ihres persönli-

chen Auftretens. Studierende mit einem ähnlichen Hintergrund hat sie immer sehr verständnisvoll und respektvoll behandelt. Ihre bei Theodor W. Adorno und Martin Rang verfasste Dissertation „Ideologie der Arbeiterbildung“ machte sie mit einem Schlag bekannt. Weitere Texte aus ihrer Feder, wie etwa die Monographie „Die Geschichte der Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik“ (Köln 1975) und der Handbuchartikel über die „Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus“, gehören zu der Standardliteratur unserer Disziplin (in: Tippelt/von Hippel [Hg.]: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2011, 5. Auflage).

Ihre Passion war die Exilforschung; ihr widmete sie ab Ende der siebziger Jahre bis zu ihrem Tod ihre volle Kraft und Energie. Als eine Art Hobby betrieb sie die Pflege und Organisation eines privaten Museums im Geburtshaus von Richard Huelsenbeck, einem der Begründer des Dadaismus. Hildegard Feidel-Mertz gehörte zu den Wissenschaftlern, die große Teile ihrer Einkünfte in die Forschung steckte. Sie wollte der Nachwelt demonstrieren, dass es während der Zeit des Nationalsozialismus nicht nur moralisch korrumpierte Pädagogen etwa vom Schlage eines Ernst Krieck und Alfred Baeumler gab. Das andere, das bessere Deutschland auf der Ebene von Bildung und Erziehung suchte sie bei jenen reformorientierten Lehrern und Pädagogen mit jüdischem Familienhintergrund und politischer Sozialisation, die unter dem Eindruck der Machtergreifung Hitlers und der anschließenden Entwicklung Deutschlands den Rücken kehrten, um in anderen Ländern ihre pädagogischen und politischen Ideale umzusetzen, Innovationen auf den Weg zu bringen oder schlicht ihrem Broterwerb nachzugehen.

1974 legte die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ihr Schwerpunktprogramm „Exilforschung“ auf. Dieses Programm sollte die bisherige, eher noch zögerliche Erforschung hauptsächlich der politischen und literarischen Emigration um „gruppenspezifische Untersuchungen“ erweitern. Von Seiten der DFG wurde eine die Grenzen der einzelnen Wissenschaftsgebiete übergreifende Zusammenarbeit von Forschern und Forschungseinrichtungen verschiedener Disziplinen angestrebt und erwartet. Hier war Hildegard Feidel-Mertz zwar am richtigen Platz, aber es zeichnete sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der Intensität der Erhebens und der historischen Rekonstruktion auf der einen Seite und der Rezeption durch das Publikum auf der anderen Seite ab. Leider hat auch die kritische, an den Idealen der Emanzipation ausgerichtete Erziehungswissenschaft die Arbeiten von Feidel-Mertz damals nur punktuell aufgenommen. Positive Leitbilder waren in der Phase der kritischen Erziehungswissenschaft nicht die Institutionen und Modell der Pädagogik des Exils, sondern andere Konzepte, wie etwa Summerhill, die dänische Alternativschulbewegung oder der Ansatz von Paulo Freire. Die Strahl- und Orientierungskraft der pädagogischen Emigranten und deren Institutionen ist bis heute auch von Vertretern der kritischen Erziehungswissenschaft nicht wirklich genutzt worden. Im Moment weist die Kartei des Forschungsprojekts „Pädagogisch-Politische Emigration 1933-45 (PPE)“ immerhin mehr als tausend Namen, darunter etwa 250 Frauen, und ca. 30 Schulgründungen auf. Gemeinsam mit anderen Emigrierten legten die Pädagoginnen und Pädagogen ein breites Spektrum an Aktivitäten an den Tag: Sie engagierten sich politisch und zeigten vielfache Zivilcourage. Das pädagogisch „andere Deutschland“ bau-

te, so schreibt Herman Schnorbach in einem einfühlsamen und zugleich kenntnisreichen Text über Feidel-Mertz, „Selbsthilfe-Organisationen“ auf wie den gewerkschaftlich orientierten „Verband deutscher Lehreremigranten/Union des instituteurs allemands émigrés“, dem auch Kindergärtnerinnen, Ärzte und Sozialarbeiter angehörten. Es wurden Pläne für ein zukünftiges Erziehungs- und Bildungswesen in einem vom Nationalsozialismus befreiten Deutschland entworfen und zahlreiche, beste reformpädagogische Traditionen fortsetzende Schulen und Kinderheime gegründet. Die pädagogische Emigrationsforschung wurde für Hildegard Feidel-Mertz zur Lebensaufgabe, weil sich darin ihre eigene lebensgeschichtliche Betroffenheit ausdrückte: „Ich bin auf gewisse Weise immer im Exil.“ (Interview im Jahrbuch für Pädagogik 1994)

1983 veröffentlichte sie das schon zum Klassiker gewordene Taschenbuch *Schulen im Exil – Die verdrängte Pädagogik nach 1933* im Rowohlt-Verlag. 1985 erschien unter ihrer Herausgeberschaft der erste Band der Reihe „Pädagogische Beispiele – Institutionengeschichte in Einzeldarstellungen“, die progressive Ansätze während der Weimarer Zeit und im Exil als Beispiele einer anderen pädagogischen Praxis dokumentierte (Stockbridge School/USA, dt. und engl., Herrlingen, dt. und engl., Lindenhof, Veckenstedt, Akademie der Arbeit, Caputh, Pestalozzischule/Buenos Aires, dt. und span.); bis 2000 bis zum Band 9 im dipa-Verlag in Frankfurt, ab 2005 mit Band 10 unter dem neuen Titel „Reformpädagogik im Exil. Neue Folge der Schriftenreihe Pädagogische Beispiele. Dokumentationen zur Realgeschichte von Erziehung und Bildung vor und nach 1933“ in erweiterter Herausgeberschaft mit Inge Hansen-Schaberg im Klinkhardt-Verlag in Bad Heilbrunn.

Mehrere Bände erlebten eine zweite Auflage, das Buch über das jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh sogar eine dritte. Band 10, die Karl-Liebknecht-Schule in Moskau, „ein ungewöhnliches Buch über eine ungewöhnliche Schule“, verdeutlicht den ungeheuren persönlichen Aufwand, den das Erscheinen vor allem dieses Buches von der Herausgeberin verlangte. Den jüngsten Band 11, den Hildegard Feidel-Mertz vor ihrer langen, schweren Erkrankung noch weitgehend als Herausgeberin betreuen konnte, legten wir nichts ahnend eine Woche vor ihrem Tod dem Verlag vor. Er ist ihr letztes Werk: Hilde Jarecki: Spielgruppen – Ein praxisbezogener Zugang/Playgroups – A practical approach. Inge Hansen-Schabert und Hermann Schnorbach wollen in ihrem Sinne die Reihe fortsetzen.

Seit 2002 gab sie eine neue Reihe „Schriften des Exils zur Bildungsgeschichte und Bildungspolitik“ im Peter-Lang-Verlag heraus, die schwer zugängliche Reprints und unveröffentlichte Schriften der pädagogisch-politischen Emigration vorstellen (Band 1: Otto Friedrich – Der Zaun ums Wissen; Band 2: Minna Specht – Gesinnungswandel). Weiter Bände zu Otto Zoff, Karl Wilker, Kurt Löwenstein u. a. m. sind geplant.

Hildegard Feidel-Mertz hat sich mit der vergessenen Geschichte des pädagogischen Exils beschäftigt und nun droht dieser „rettende Eingriff“ (Walter Benjamin) selbst dem Schicksal des Vergessens anheim zu fallen. Dass dieser Entwicklung entgegengesteuert werden kann, ist nicht zuletzt ihr selbst zu verdanken. Sie hat über Jahrzehnte hinweg die „Sammlung Pädagogisch-Politische Emigration (PPE)“ aufbauen können, deren Dokumente und Materialien nach Absprache mit ihrem Sohn weiterhin zugänglich sind. Auch dürfte die Ausstel-

lung „Pädagogik im Exil nach 1933 – Erziehung zum Überleben“, die zwischen 1986 und 1990 in zehn verschiedenen Städten gezeigt wurde, die Gefahr des Vergessens abmildern. Zu erwähnen ist auch ihr langjähriges Engagement in der Gesellschaft für Exilforschung und deren Arbeitsgemeinschaft „Frauen im Exil“. Bedauerlicherweise blieb ihr Projekt „Die Frankfurter Pädagogik im interdisziplinären Beziehungsgefüge 1929 bis 1934“, das für sie selbst das Hauptwerk ihres Schaffens werden sollte, unvollendet. Wir sollten das Mögliche tun, um ihr Erbe anzunehmen und ihre Projekte fortzusetzen.

Hildegard Feidel-Mertz hat nicht über ihren Gegenstand geredet; der Gegenstand hat sich ihrer Person angenommen und ihr Wissen sprudelte aus ihrem Mund. Ihr exorbitantes, auf einem großen Wissen basierendes Mitteilungsbedürfnis war objektiver Ausdruck einer doppelten Verdrängung der Pädagogik des Exils. Die Gesprächspartner waren Teil eines umfassenderen – letztlich politisch strukturierten – Arrangements, dass ihre großen wissenschaftlichen Leistungen, ihre wichtigen Entdeckungen nicht auf jene öffentliche Reputation Resonanz erhielten, die sie eigentlich verdienten. An die Begegnungen mit Hildegard Feidel-Mertz erinnere ich mich noch lebhaft. Besonders eine zunächst paradox wirkende pädagogische Einsicht von ihr habe ich mir zueigen zu machen versucht: Dass man als praktisch tätiger Pädagoge (was man ja auch als Hochschullehrer ist) auf kritische Positionen, widerständiges Handeln und bohrende Fragen der Adressaten bzw. der Studierenden, also das gegen den Stromschwimmen, positiv und nicht negativ reagieren sollte. Dafür schulde ich der Verstorbenen Dank!

Dieter Nitel

Rezensionen

Bernice Lerner: Triumph des Geistes. Lebens- und Lerngeschichten von sieben Überlebenden des Holocaust. Aus dem Amerikanischen von Werner Roller. Hrsg. von Elisabeth Meilhammer/Martha Friedenthal-Haase. Mit einem Glossar von Michael Volkmann. Wochenschau Verlag: Schwalbach i. Ts. 2013, 446 S., 29,80 Euro.

Die amerikanische Autorin Bernice Lerner hat die Holocaust-Diskussion um ein wichtiges Werk bereichert: Lerner schildert darin die Schicksale von sieben Verfolgten des Nazi-Regimes, die nach ihrer Befreiung in den Vereinigten Staaten ein neues Leben begonnen haben und in der Wissenschaft Karriere gemacht haben. Das 2004 in den USA erschienene Buch von Lerner „The Triumph of Wounded Souls. Seven Holocaust Survivors' Lives“ liegt nun auch in deutscher Sprache vor.

Die Autorin, deren Eltern selbst den Holocaust überlebt hatten, beschreibt die Leidensgeschichten der sieben Verfolgten: Wie gelang es ihnen, das erlebte Martyrium zu verarbeiten? Wie war es für sie möglich, wieder ein normales Leben zu gestalten und dabei auch noch in der Wissenschaft Karriere zu machen? Ihr Schicksal hinderte sie nicht daran, ein außerordentlich produktives Leben zu führen, wie Bernice Lerner in der Einleitung zum Buch schreibt. „Diese Personen besaßen eine innere Stärke und einen unabhängigen Verstand und erzielten berufliche Spitzenleistungen. Als Opfer menschlicher Grausamkeit zeigten sie sich außerordentlich dankbar gegenüber denjenigen, die ihnen mit Freundlichkeit begegneten; im Gegenzug waren sie bestrebt, andere Menschen respektvoll zu behandeln“ (22). Was hat dazu geführt,

dass sie solch ein hohes Ethos entwickelt haben?

Die Autorin sucht die Antworten auf der Grundlage der Lebensphilosophie von Viktor Frankl, einem Wiener Arzt jüdischer Herkunft, der die Haft in den Konzentrationslagern Theresienstadt und Auschwitz überlebt hat. Für die Analysen der Berichte der Überlebenden schafft sich die Autorin mit Frankls Konzept einen Deutungsrahmen, mit dessen Hilfe sie deutlich machen kann, dass durch eine aktive Suche nach dem Sinn des Schicksals ungeahnte seelische Kräfte mobilisiert werden können. Frankl war überzeugt, dass der Mensch sich – selbst in einer ausweglos erscheinenden Situation – die Freiheit bewahren kann, das eigene Leben mit Sinn zu erfüllen -. durch die Art, wie er dem Schicksal begegnet. Bei den Überlebenden bewirkte das, dass sie ihr Schicksal selbst in die Hand nahmen, sei es, dass sie selbst in kritischsten KZ-Situationen geistesgegenwärtig blieben, sei es, dass sie ihr Leben nach überstandenen Martyrium auf kreative Weise gestalten konnten.

Wie Lerner aufzeigt, ist es den sieben Verfolgten, über die sie in ihrem Buch berichtet, gelungen, „mit Mut, Integrität, Beharrlichkeit und Hoffnung [...] ein beschädigtes Leben wieder zu ordnen, Rückschläge zu überstehen und einen eigenständigen Beitrag zu unserer Welt zu leisten“ (30).

Um ein Beispiel zu zeigen: Einer der Überlebenden, der als Kind zusammen mit seiner Mutter das Chaos und den Terror einer KZ-Haft durchlebt hatte, wurde später ein erfolgreicher und geachteter Universitätslehrer. Für ihn wurde das Lehren und Lernen „um seiner selbst willen wichtig“; „es scheint so, als sei er aus der abgrundtiefen Finsternis mit einer Leidenschaft für Erleuchtung und Erklärung aufgetaucht“ (187).

In mehreren der skizzierten Lebensläufe kann man feststellen, dass sich die durch KZ-Schergen erlebte Brutalität und Unaufrichtigkeit später bei den Überlebenden in eine Lebensorientierung verkehrt hat, die durch sinnhafte Friedfertigkeit und unbeugsame Aufrichtigkeit charakterisiert werden kann. Allen menschenfeindlichen Erlebnissen zum Trotz zeigten die Verfolgten nach ihrer Befreiung eine starke Tendenz, auf andere Menschen zuzugehen und sich einfühlsam für zwischenmenschliche Belange einzusetzen. Wer dem sicheren Tod entkam, weil er von helfenden Menschen versteckt worden war, konnte sich zu einer empathischen und selbstlosen Persönlichkeit entwickeln. Das, was an Grauen und Schrecken erlebt worden war, wurde „in eine positiv motivierende Kraft verwandelt“ (288), eine Kraft, die den Überlebenden dazu verhalf, ihr späteres Leben aktiv und kreativ zu gestalten.

Lerner bezieht sich auf Frankl, wenn sie sagt, dass der Mensch ein Ziel haben müsse, an dem er sein Leben ausrichten könne. Er müsse konkrete, persönliche Aufgaben lösen und konkrete, persönliche Anforderungen erfüllen. Von einer der sieben Überlebenden (sie wurde später Professorin für Philosophie) hebt Lerner eben dies hervor: „Ihr Modus Operandi beruht(e) auf richtigem Handeln, auf Fürsorge und dem Glauben, dass sie etwas bewirken kann“ (ebd., S. 148):

Lerners Buch kann man unter mehreren Aspekten betrachten: Die Geschichten der Überlebenden sprechen für sich, sie sind damit Vermächtnis und Mahnung zugleich, das Grauenhafte und Menschenverachtende des Holocaust im Gedächtnis zu behalten. Das ist nur einer der Aspekte. Die Geschichten sollen über ihre aufklärerische Funktion hinaus aber auch die Leser aufrütteln

Hinzu kommt ein explizit pädagogischer Aspekt, den die beiden Herausgeberinnen der deutschen Ausgabe von Lerners Buch, Martha Friedenthal-Haase und Elisabeth Meilhammer, in ihrem Nachwort betonen: Bernice Lerner könne durch ihre qualifizierten Analysen der Berichte über die Überlebenden „die Leserschaft von der Empathie zum sachlich klärenden Nachdenken ... führen“ (391). Und weil die Lebensgeschichten der Überlebenden zugleich auch deren Lerngeschichten seien, werde der Leser darüber hinaus dazu angeregt, über sein eigenes Lernen nachzudenken und dafür fruchtbare Impulse zu gewinnen. „Bildung [kann], durch die Stadien des menschlichen Lebenslaufs hindurch, eine real lebensentscheidende Kraft sein“ (ebd.).

Gerade dieser pädagogische Aspekt macht Lerners Buch meines Erachtens so besonders lesenswert. Der Zuspruch in Frankls Existenz-Psychologie, dem Leben auch bei Schicksalsschlägen neuen Sinn und Erfüllung geben zu können, macht Mut und hilft, die Würde des Menschen zu wahren.

Die deutsche Ausgabe von Lerners Buch ist gegenüber dem amerikanischen Original durch zahlreiche Hinweise und Ausführungen erheblich erweitert worden, was zu erhöhter Verständlichkeit der Texte beiträgt: Umfangreiche Anmerkungen der Herausgeberinnen zu Fragen der jüdischen Kultur und Geschichte, zur politischen Zeitgeschichte und zu den Verhältnissen in den USA bereichern Lerners Buch, des Weiteren ein judentumskundliches Glossar, biographische Landkarten, ein Index und eine Bibliographie. In dem oben schon erwähnten, ausführlichen Nachwort der Herausgeberinnen werden außerdem mehrere Leitgedanken zu Lerners Werk wissenschaftlich fundiert diskutiert.

Ewald Johannes Brunner

Mitarbeiter/innen

Gerhard Bisovsky, Dr., Generalsekretär Verband Österreichischer Volkshochschulen – Veröffentlichungen u. a.: Erwachsenenbildungspolitik und Steuerung durch kooperative Prozesse, in: Stifter/Filla (Hg.): Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung, Innsbruck u. a. 2013, S. 141-154.

Regina Egetenmeyer, Univ.-Prof.‘in Dr., Jg. 1977, Universitätsprofessorin Universität Würzburg – Veröffentlichungen u. a.: (mit Schüssler) (Hg.) Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Hohengehren 2012.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akademische Rätin FB Erziehungswissenschaften Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: Interkulturelle Momente in Biografien – Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks (hg. von Egloff/Friebertshäuser/Weigand), Münster 2013.

Marion Fleige, Dr., Jg. 1977, Programmleitung Bereich Inklusion/Lernen im Quartier DIE – Veröffentlichungen u. a.: Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung, Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger, Münster u. a. 2011.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., Jg. 1947, Seniorprofessorin Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung Humboldt-Universität zu Berlin – Veröffentlichungen u. a.: Profession, in: Schäfer/Dörner (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, Olden u. a. 2012, S. 435-447.

Katrin Kraus, Prof. Dr., Jg. 1973, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung PH Nordwestschweiz – Veröffentlichungen u. a.: Eine politische Weichenstellung in der Schweiz. Das Bundesgesetz über die Weiterbildung, in: Weiterbildung, Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (1) 2013, S. 36-39.

Ines Langemeyer, Dr. phil., Dipl.-Psych., Jg. 1972, Professorin für Erziehungswissenschaft Universität Tübingen – Veröffentlichungen u. a.: (mit Martin) Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: DIE (Hg.). Trends in der Weiterbildung 2014, Bielefeld 2013.

Christel Lenk, Dr. phil., Geschäftsführerin Walter-Kolb-Stiftung e. V. – Veröffentlichung u. a.: Freiberufler in der Weiterbildung – empirische Studie am Beispiel Hessen, Bielefeld 2010.

Andreas Martin, Dipl. Soziologe, Jg. 1975, Wissenschaftlicher Mitarbeiter DIE – Veröffentlichungen u. a.: (mit Langemeyer) Demographie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Erwachsenenbildung im Vergleich, in: Trends der Weiterbildung, DIE-Trendanalyse 2014, Bielefeld 2013.

Dieter Nittel, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1954, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: (mit Schütz) Zwischen Verberuflichung und Professionalität. Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner, in: Käßlinger/Robak/Schmidt-Lauff (Hg.), 2013, S. 111-129.

Steffi Robak, Dr. phil., Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“, Geschäftsführerin interdisziplinäre Arbeitsstelle Diversität, Migration und Bildung Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutschsprachiger Expatriats in kulturdifferenteren Arbeitskontexten in China – die veräumte Weiterbildung. Frankfurt/M. 2012.

Martin Schmid, Dr., Jg. 1967, wissenschaftlicher Mitarbeiter Pädagogischen Hochschule FH Nordwestschweiz – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Kraus) Argumente für Kompetenzen. Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz, in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2013, S. 35-44.

Ingeborg Schüssler, Prof. Dr., Jg. 1967, Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement PH Ludwigsburg – Veröffentlichungen u. a.: (mit Egetenmeyer) Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Hohengehren 2012.

Andreas Seiverth, Jg. 1950, Bundesgeschäftsführer Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, wissenschaftlicher Mitarbeiter Comenius-Institut – Veröffentlichungen u. a.: Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung, Leipzig 2013.

methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen

Das Online-Tool zur Seminarplanung
– mit Begleitmaterial!

- Über das Internet von überall aus erreichbar
– ob im Büro, zu Hause oder im Hotel.
- Mit Empfehlungsfunktion! Das Online-Tool zeigt per Mausklick, welche Methoden am besten zu Ihrem Seminar passen.
- Immer griffbereit: Praxisnahe Beschreibungen der Methoden erhalten Sie in einem hochwertigen Ordner.

methoden-kartothek.de

Spielend

Seminare

planen

Ulrich Müller u.a.

methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen für
Weiterbildung, Training und Schule

2012, 249,- € (D)

zzgl. Abonnement für die Nutzung
des Online-Tools: 24 €/Jahr
(im ersten Jahr kostenfrei)

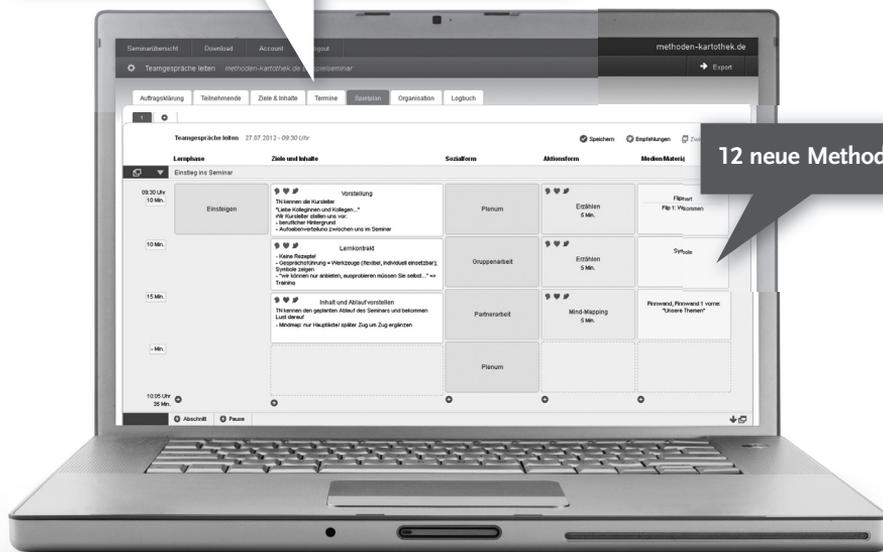
ISBN 978-3-7639-4985-4

Kostenloser Demozugang unter
methoden-kartothek.de

NEU

Die Sharing-Funktionen ermöglichen
die Bearbeitung von Seminaren im
Team.

methoden-kartothek.de



12 neue Methoden

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Bildungs- beratung

Erfahrungen aus acht Modellstandorten

Die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung begleitet ein landesweites Netzwerk mit Modellprojekten zur offenen Bildungsberatung in Niedersachsen. Im Fokus stehen die Evaluation der Beratungsstellen, ihre Entwicklung und die Qualität von Bildungsberatung.

Der Band stellt exemplarisch die Erfahrungen aus acht Modellstandorten nach einem einheitlichen Schema vor. Ergänzend werden Vorschläge für einen Qualitätsrahmen für die Bildungsberatung formuliert.



Agentur für Erwachsenen-
und Weiterbildung (Hg.)

Bildungsberatung – Orientierung, Offenheit, Qualität

Die niedersächsischen
Modellprojekte

Aktuelles aus Erwachsenen-
und Weiterbildung, 2

2013, 169 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5319-6

Auch als E-Book erhältlich

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de

