

Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik

1. Einleitung

Seit einigen Jahren sind verschiedene Akteure der Erwachsenenbildung damit befasst, Standards zu etablieren, die für mehr Transparenz in der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/inne/n sorgen sollen. Durch Orientierung am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) werden Kompetenz- und Qualifikationsstandards entwickelt (vgl. Markowitsch/Luomi-Messerer 2008; Strauch/Pätzold 2012), die im Rahmen von neu gebildeten Institutionen – wie z.B. der Weiterbildungs-Akademie Österreich (wba) – dazu genutzt werden, Kompetenzen von Lehrenden und Trainerinnen und Trainern festzustellen und zu zertifizieren. Trotz, oder gerade wegen dieser Bemühungen fällt auf, dass berufsethische Fragen in der Erwachsenenbildung kaum behandelt werden. Zwar wird die Erwachsenenbildung traditionell als eine Tätigkeit angesehen, in der sich ethische Fragen unausweichlich stellen (vgl. Brockett 1988; Gieseke 1991). Allerdings ist bisher kaum empirisch erforscht, welche Akteursgruppen berufsethische Fragen behandeln und welche konkreten ethischen Probleme in der Erwachsenenbildung virulent werden. Zudem gibt es keinen ausgereiften Diskurs zur Berufsethik, an dem neben der Wissenschaft auch die Akteure des erwachsenenpädagogischen Feldes teilnehmen. Um auf diesen Bedarf zu reagieren, wäre empirisch aufzunehmen, welche moralischen Fragen sich den beteiligten Akteuren stellen und unter welchen Bedingungen sie behandelt werden. Die beteiligten Wissenschaften müssten die berufsethischen Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung ebenso rezipieren wie diese jene.

Vor diesem Hintergrund setzen wir uns im Folgenden mit der Frage auseinander, ob sich einzelne Akteure der Erwachsenenbildung bereits auf ethische Standards verständigt haben und wie diese Standards implementiert werden. Zunächst stellen wir in Abschnitt 2 die theoretischen Grundlagen und das methodische Vorgehen vor. Dabei arbeiten wir Bezüge zu den Themen Bereichs- und Berufsethik aus und gliedern das Feld der Erwachsenenbildung im Hinblick auf unser Untersuchungsanliegen. Im daran anschließenden Abschnitt 3 ergründen wir, warum berufsethische Standards aufgestellt werden und beschreiben, welche Probleme bei deren Bestimmung auftreten. Daraufhin leiten wir die Kriterien für unsere Analyse berufsethischer Standards her (Abschnitt 4), welche wir anschließend auf den Ebenen Trägerverbände und nationale Organisationen der Erwachsenenbildung (Abschnitt 5), Berufsverbände mit Ausbildungsbezug (Abschnitt 6) und schließlich im Abschnitt 7 Verbände mit Tätigkeitsbezug untersuchen. Abschließend fassen wir die Ergebnisse unserer Analyse zusammen

und weisen in einem Ausblick darauf hin, dass die berufsethischen Ansätze von Verbänden mit den Bemühungen nationaler Organisationen zu einer stärkeren Institutionalisierung der Erwachsenenbildung zusammengeführt werden könnten und welche Rolle Forschung in diesem Zusammenhang spielen kann.

Es geht uns nicht darum, eine allumfassende Standardisierung und Zertifizierung ethischer Verhaltensweisen zu propagieren. Wir wollen allerdings darauf aufmerksam machen, dass es problematisch sein kann, wenn Ethiken aufgestellt werden, die nicht auf einem Diskurs beruhen, der eine Forschungsgrundlage hat und alle Akteure der Erwachsenenbildung mit einbezieht. Unser Anliegen besteht darin, eine breite Diskussion und Forschungen anzuregen, die dann in die Formulierung und Implementierung einer Berufsethik münden könnten. Entsprechende Bemühungen etwa der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Gieseke 1991; Hof 2010) genügen noch nicht den Kriterien, die wir im Folgenden ausarbeiten.

2. Theoretische Grundlagen und methodisches Vorgehen

Wenn wir im Folgenden von Berufs- oder Professionsethik sprechen, so setzen wir keinen bestimmten Berufsbegriff und keine klare Unterscheidung zwischen Berufen und Professionen voraus, sondern bezeichnen damit alle Texte, die sich auf Normen und ethische Standards von Lehrtätigkeiten mit Erwachsenen beziehen. Den Begriff „Profession“ benutzen wir dann, wenn wir uns auf professionssoziologische Theoriebildungen beziehen oder wenn wir Dokumente interpretieren, die diesen Begriff nutzen. Ansonsten ziehen wir den Begriff des Berufs vor, wobei wir mit Beruf nicht einen gelernten Beruf, sondern Tätigkeiten meinen. Als Berufsethiken der Erwachsenenbildung bezeichnen wir Ethiken, die sich auf Tätigkeiten in der Lehre mit Erwachsenen beziehen, unabhängig davon, mit welchen Ausbildungen Personen in diese Tätigkeiten eintreten und auch unabhängig davon, ob sie ihre Lehrtätigkeit als ihren Beruf bezeichnen würden.

In der Ethik werden Diskurse, die wir als berufsethisch bezeichnen, in der sogenannten angewandten Ethik bzw. in den Bereichsethiken verortet. Wir unterscheiden zwischen beiden nicht und verwenden im Folgenden den Begriff der Bereichsethik. Bereichsethiken sind z.B. die Wirtschaftsethik oder die Bioethik, die sich mit ethischen Fragen der Biotechnologie befasst. Man könnte meinen, die Ethik müsse zuerst grundlegende ethische Fragen beantworten, etwa die Frage nach dem allgemein Guten und Richtigen, um von diesen Grundlagen aus konkrete Fragen von Berufs- bzw. Bereichsethiken behandeln zu können. Folgt man einem neuen Überblickswerk (vgl. Ostheimer u.a. 2011), so fällt jedoch die relative Autonomie der Bereichsethiken auf. Es zeige sich zwar, so die Herausgeber, dass die Bereichsethiken auf die allgemeine Ethik bezogen blieben; jedoch sei „die Art der Bezugnahme (...) alles andere als einheitlich“ (ebd., S. 29). Die Begrifflichkeiten und Argumente der Bereichsethiken sind von den entsprechenden Bezugswissenschaften und dem jeweiligen Handlungsfeld wesentlich

mitbestimmt. Das gilt auch für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen (vgl. Fuhr 2011) und die Ethik der Erwachsenenbildung im Besonderen (vgl. Fuhr 2009). Ihre Diskurse werden sich von denen der allgemeinen Ethik nicht abkoppeln können. Sie sind aber weit mehr als nur Anwendungen allgemeiner ethischer Prinzipien auf das konkrete Handlungsfeld. Zumindest ist das bei den anderen Bereichsethiken so. Sie verstehen sich nicht als „schlichte Anwendung bereits bestehender Prinzipien auf konkrete Fälle“ (Ostheimer u.a. 2011, S. 11). Im Gegenteil: In den konkreten Feldern der Bereichsethiken werden ethische Prinzipien und Argumentationsweisen weiter entwickelt. Die Untersuchung konkreter ethischer Fragen wirkt über bislang noch kaum untersuchte Rezeptionslinien ebenso auf allgemeine Begründungen zurück wie diese auf jene wirken (vgl. ebd., S. 13).

Die relative Autonomie konkreter ethischer Diskurse zeigt sich nicht nur im Verhältnis von Bereichsethik zu allgemeiner Ethik, sondern noch einmal innerhalb der einzelnen Bereiche je nach institutionellem Kontext, in dem Diskurse geführt werden. So unterscheidet sich etwa der wissenschaftliche Diskurs zur Bioethik von dem, der in – die Politik beratenden – Ethikkommissionen geführt wird. Es ist anzunehmen, dass sich solche autonomen Diskurse auch in der Erwachsenenbildung finden und es sich lohnt, sie zu erforschen.

Die Erwachsenenbildung hat bisher weder eine Berufsethik ausgebildet, die in einem bekannten, allgemein akzeptierten und institutionalisierten Berufskodex ausgedrückt wäre, noch hat sie einen bereichsethischen Forschungszusammenhang ausgebildet. Ihre ethischen Theoriebildungen bleiben mit der allgemeinen Theoriebildung zur Erwachsenenbildung verwoben. Andere Bereichsethiken sind da weiter. Sie verfügen teilweise nicht nur über kodifizierte Berufsethiken, sondern auch über relativ gut beschriebene Theoriebildungen und eine entsprechende Infrastruktur an Tagungen, Zeitschriften und Lehrbüchern. Was die pädagogischen Berufe betrifft, so hat nur die Sozialpädagogik Ansätze zu einer Berufs- und Bereichsethik entwickelt (vgl. Maaser 2010; Großmaß/Perko 2011). Es wäre zu hoffen, dass die Erwachsenenbildung sich mit ethischen Fragen im Sinn einer Berufs- und Bereichsethik beschäftigte. Wir plädieren zum jetzigen Stand der Forschung nicht für eine Kodifizierung der Berufsethik. Wie in der Einleitung angeführt, müsste allerdings empirisch erforscht werden, welche moralischen Probleme sich den beteiligten Akteuren stellen und wie sie behandelt werden. Zu den Akteuren wären neben den Erwachsenenbildner/inne/n selbst vor allem auch die Teilnehmer/innen und institutionelle Akteure zu rechnen. Wir untersuchen im Folgenden, a) welche Akteure sich auf welche ethischen Standards verständigt haben, b) wo es Informationen dazu gibt, wie diese Verständigung organisiert wurde, c) wie die Standards implementiert wurden und d) wie diese befolgt werden.

Wir sind methodisch wie folgt vorgegangen: Nach einer Literaturstudie zum Stand der erwachsenenpädagogischen Bereichsethik (vgl. Fuhr 2009) und zu Funktionen und Problemen berufsethischer Standardisierungen im pädagogischen Bereich (vgl. Abschnitt 3) sowie den Formen und Inhalten von Ethikkodizes haben wir Unter-

suchungsfragen entwickelt (vgl. Abschnitt 4). Anschließend haben wir über Datenbanken (vor allem FIS Bildung) und Internetrecherchen ein Korpus öffentlich zugänglicher Dokumente erstellt und es einer Dokumentenanalyse unterzogen. Sollten einzelne Verbände berufsethische Standards definiert haben, die nur Mitgliedern bekannt gemacht wurden, nicht aber der Öffentlichkeit, so dürften diese keine große Wirkung entfalten, weder dass sie Diskurse und Forschungen anregen, noch dass betroffene Teilnehmer/innen sich bei vermutetem Fehlverhalten auf sie berufen können.

Will man das Feld der ethischen Akteure einigermaßen systematisch erfassen, steht man vor dem Problem, dass dieses Feld keine klaren Grenzen und eine Vielzahl kleinerer Akteure aufweist (vgl. Giese/Wittpoth 2009). Vor allem aber wurde bisher noch keine Systematik der Akteure vorgelegt, die nicht nur Institutionen erfasst, die Erwachsenenbildung anbieten, sondern etwa auch Berufsverbände oder andere Zusammenschlüsse, welche sich mit berufsethischen Fragen beschäftigen. Zudem fehlt bisher ein systematisiertes Wissen dazu, welche ethischen Probleme die Adressatinnen und Adressaten der Bildungsangebote wahrnehmen.

Wir gliedern das Feld für unsere Untersuchung in drei Bereiche. Erstens gibt es nationale Trägerverbände bspw. der Volkshochschulen oder der kirchlichen Erwachsenenbildung sowie nationale Organisationen, die sich verbändeübergreifend für die Entwicklung der Erwachsenenbildung engagieren: in Deutschland das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung* (DIE), in Österreich das *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung* (bifeb), in der Schweiz der *Schweizer Verband für Erwachsenenbildung* (SVEB). Zur gleichen Gruppe zählen wir nationale Trägerverbände der Erwachsenenbildung wie etwa den *Deutschen Volkshochschulverband* (DVV) und Verbände der kirchlichen Erwachsenenbildung. Zweitens sind Berufsverbände einzubeziehen, die sich primär über die Ausbildungen definieren, die zur Berufsausübung führen. Zu nennen sind hier der *Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e. V.* (BV-Päd.) sowie der *Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen e. V.* (BDDP). Drittens gibt es Verbände, die sich nicht über Ausbildungen, sondern über die ausgeübten Tätigkeiten definieren, so der *Dachverband der Weiterbildungsorganisationen* (DVWO), der *Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches* (BDVT), der *Deutsche Verband für Coaching und Training e. V.* (dvct) oder der *Qualitätsring Coaching und Beratung* (QRC).⁴ Zu diesem Feld können wir auch das *Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V.* zählen, zu dem sich verschiedene Verbände zusammengeschlossen haben. Wenn man einen engen Begriff der Erwachsenenbildung anlegt, mag man etwa den *Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches* nicht in eine Untersuchung mit aufgenommen wissen, die sich mit Verbänden der Erwachsenenbildung befasst. Unsere Recherchen haben gezeigt, dass sich Institutionen wie das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung* und die großen

4 In www.coaching-lexikon.de werden für Deutschland, Österreich, die Schweiz und Lichtenstein 36 Berufsverbände im Feld der Trainer und Coaches aufgeführt (Stand 09.12.2013).

nationalen Träger der durch Weiterbildungsgesetze geförderten Erwachsenenbildung kaum mit der Entwicklung und Kodifizierung berufsethischer Standards befasst haben. Aktiver waren Verbände, die eher freie Trainer und/oder private Weiterbildungsorganisationen zusammenschließen. Wir haben diese in unsere Untersuchungen mit aufgenommen, auch oder gerade weil sie bisher kaum untersucht wurden, aber Standards für weiterbildnerische Tätigkeiten entwickeln und kodifizieren.

Wir haben nur Dokumente ausgewählt, die sich auf die Berufsrolle von Trainern und Lehrenden mit Erwachsenen fokussieren. Standardisierungen und Kodifizierungen für Berater/innen und Coaches, von denen es einige gibt, erwähnen wir an gegebener Stelle kurz, aber wir analysieren sie nicht. Zum disponierenden und planenden Personal sowie zum Leitungspersonal scheint es keine einschlägigen Dokumente zu geben; sie sind in jedem Fall nicht Gegenstand unserer Untersuchung (zur Unterscheidung von Berufsrollen in der Erwachsenenbildung vgl. Hippel/Tippelt 2009).

Bevor wir die berufsethischen Aktivitäten der drei Gruppen von Verbänden vorstellen, sollen die theoretischen Grundlagen vertieft werden. Wir gehen auf die Funktionen und Probleme der Standardisierung der Berufsethiken ein. Im Mittelpunkt stehen dabei die Kodifizierungen von Berufsethiken. Wir zeigen, welche Formen und Inhalte einige Verbände außerhalb der deutschsprachigen Erwachsenenbildung ihren Ethikkodizes gegeben haben, um von da aus dann unsere genaueren Forschungsfragen vorstellen zu können.

3. Funktionen und Probleme berufsethischer Standards

Wir haben zwischen theoretischen Diskursen zur Berufsethik, wie sie in wissenschaftlichen Zusammenhängen geführt werden, und berufsethischen Aktivitäten der Akteure des Feldes der Erwachsenenbildung unterschieden. Theoretische Diskurse sollen nach Ostheimer u.a. (2011, S. 12) moralische Ansprüche auf Begriffe bringen, Voraussetzungen und Implikationen von Argumenten und Begriffen aufklären, Ansprüche systematisieren, sie kritisch prüfen, gewichten und gegeneinander abwägen. So zumindest das Ideal. Die Autoren scheinen davon auszugehen, dass Wissenschaftler/innen interessenfrei tätig sind. Sie beobachten, benennen, überprüfen, kritisieren und wägen ab, ganz ohne Eigeninteressen – so als ob sie nicht selbst in vielfacher Weise mit den Bestrebungen des Berufsfeldes nach Erhöhung des Prestiges, Sicherung von Ressourcen und Erhöhung der Autonomie der Berufsausübung verbunden wären. Die ethisch besonders relevanten Diskurse der universitären Erwachsenenbildungsforschung beziehen sich auf solche Themen wie die Ökonomisierung der Erwachsenenbildung, die Teilhabe am Lernen, die Kritik an ideologischen Verständnissen des Lebenslangen Lernens und die Teilnehmerorientierung, um einige Themen zu nennen. Man kann sagen: Es gibt kaum eine Forschung, die nicht zumindest implizit eine moralische Agenda verfolgt. Wir betrachten dies nicht als ein Problem, sondern gehen davon aus, dass die Wissenschaft sich mit ethischen Fragen befassen sollte. Inwieweit sie berufsethi-

sche Diskurse der Verbände mitprägt und von diesen beeinflusst wird, wäre noch zu untersuchen.

Zu den berufsethischen Diskursen der erwachsenenpädagogischen Verbände gibt es bisher keine Studien. Es ist zu vermuten, dass diese Diskurse nicht wie die der Wissenschaft vorzugsweise auf die Entwicklung ethischer Theorien der Erwachsenenbildung abzielen. Will man die Funktionen und Probleme von Standardisierungen der Berufsethik beleuchten, ist man auf Vorarbeiten verwiesen, die sich auf nicht-pädagogische, hauptsächlich medizinische Berufe beziehen. Bevor wir zu den erwachsenenbildnerischen Verbänden kommen, gehen wir auf einige pädagogische Verbände außerhalb der Erwachsenenbildung ein, die schon deutlich früher als die von uns genauer untersuchten Akteure Ethikkodizes entwickelt haben. Es soll so verdeutlicht werden, dass sich die grundlegenden Funktionen und Probleme in vielen Berufsethiken ähnlich stellen dürften. Fuhr (2011) hat den Umgang der *National Association for the Education of Young Children* (USA) mit ihrer Berufsethik untersucht. Solche Studien verorten berufsethische Diskurse primär in dem Bemühen der Verbände um eine Professionalisierung des Berufs. Berufsethische Diskurse stellen die Bedeutung des Berufs für die Gesellschaft heraus. Der Verband verspricht, dass sich die Berufstätigen an hohen Idealen orientieren und Standards einhalten. Im Gegenzug erwartet er, dass die Berufstätigkeit in entsprechender Weise gewürdigt wird. Betrieben werden unter anderem die Ausweitung der Autonomie des beruflichen Handelns, die Selbstregulierung durch den Berufsverband und die bessere Entlohnung der Berufstätigkeit. In traditioneller Weise wird auch die Reglementierung des Berufszugangs angestrebt, indem bestimmte Ausbildungen und Zulassungsverfahren gefordert werden. Alternativ können Zertifizierungen und Qualitätssiegel sowie Ausbildungsstandards genutzt werden, um Standards zu verbreiten.

In diesen Zusammenhang zu stellen ist auch das Bemühen mancher Verbände um eine Kodifizierung der Berufsethik. Mit Kultgen (1988) bezeichnen wir Standards als ideologisch, die primär die Funktion zu erfüllen scheinen, die Kompetenzen des Berufs in der Konkurrenz zu anderen Berufen, ihre gesellschaftliche Macht, ihr soziales Prestige und die monetären Gratifikationen, kurz: die sozialstrukturelle Lage der Berufsinhaber zu verbessern. Berufsethische Diskurse in Verbänden sind jedoch durchaus nicht nur als ideologische Bestrebungen zur Verbesserung der gesellschaftlichen Lage des Berufs anzusehen. Sie können nach Kultgen ethische Reflexionen unterstützen und helfen, den Beruf ethisch weiter zu entwickeln. Ob auch die Kodifizierung ethischer Ideale und Standards die Berufsinhaber in moralischer Hinsicht unterstützt, ist umstritten. Es ist noch nicht erforscht, unter welchen Voraussetzungen Kodifizierungen die moralische Entwicklung der Berufstätigen fördern und Teilnehmer/innen vor Fehlverhalten schützen. Auf drei Ebenen können jedoch typische Problematiken von Berufsethiken identifiziert werden:

- In semantischer Hinsicht sind die Bestimmungen oftmals nur unzureichend definiert. So heißt es etwa in den „Standards on Ethics and Integrity“ der *Academy*

of *Human Resource Development* (AHRD 1999), einer Organisation, die vor allem in Nordamerika, aber auch in Europa Personalentwickler/innen organisiert: „HRD professionals' reports and statements are based on information and techniques that are sufficient to provide appropriate substantiation for their findings“. In der Regel bieten die Verbände keine ausreichenden Erläuterungen zu solchen Bestimmungen an. Bei dem angeführten Standard weiß man also nicht, welche Methoden nun den Regeln genügen. Ausführungsbestimmungen, Fallanalysen, Deskriptoren oder Indikatoren finden sich in Berufsethiken aus dem Umfeld pädagogischer Berufe nicht.

- In Hinsicht auf die Aneinanderreihung von Bestimmungen ist nicht untersucht, ob es zu Konflikten zwischen Bestimmungen kommen kann.
- In Hinsicht auf die Durchsetzung der Bestimmungen ist noch kaum untersucht, wie mit Verstößen gegen die Ordnungen umgegangen wird: Gibt es Beschwerdestellen, werden sie genutzt, haben Beschwerden Aussicht auf Erfolg oder dienen sie primär dazu, Anschuldigungen zu kanalisieren, um die Berufstätigen zu schützen? Die „Standesregeln“ des *Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer* (LCH 2008) unterscheiden gar zwischen „Bemühenspflichten“ und „Erfüllungspflichten“. Für wenige Gebote gelte eine Erfüllungspflicht, für die meisten aber nur die Pflicht, sich um die Einhaltung der Regeln zu bemühen, wobei nicht genau spezifiziert wird, welche Regeln nun eingehalten werden müssen und welche nicht.

Von Kodifizierungen, die nicht eingehalten werden müssen, zu denen es keine Interpretationen, Auslegungsdiskurse und Lehrbücher gibt, darf man nicht viel Einfluss erwarten. Wenn eine Berufsethik nicht in ideologischer Weise den Beruf zu präsentieren sucht, sondern seine ethische Orientierung tatsächlich befördern soll, so wäre zudem zu erwarten, dass der Kodex einem Verband nicht von der Verbandsspitze herab diktiert wird, sondern mit signifikanter Mitwirkung der Berufsgruppe wie auch zusammen mit anderen Betroffenen entwickelt und implementiert wird, vor allem mit den Vertreter/innen derjenigen, die an den Kursen teilnehmen. In Mitgliederzeitschriften, Rundbriefen oder ähnlichen Formen müssten die einzelnen Bestimmungen erläutert und diskutiert werden; Fälle müssten besprochen, der Umgang mit Konflikten thematisiert, Mitglieder beraten, Fehlverhalten wirksam sanktioniert und der Kodex regelmäßig weiter entwickelt werden.

4. Formen und Inhalte berufsethischer Kodifizierungen

Berufsethiken können vor allem durch Zertifikate, Qualitätssiegel, Akkreditierungen von Individuen oder Institutionen sowie schließlich durch Ausbildungsordnungen forciert werden. Wenn Ethikkodizes vorhanden sind, bestehen sie traditionell aus mindestens zwei Teilen. Ein Teil enthält grundlegende „Werte“ oder „Prinzipien“, denen

sich die Profession verpflichtet. Im AHRD-Kodex sind dies Kompetenz, Integrität, Verantwortlichkeit im Beruf, Respekt vor Menschenrechten und der Würde der Menschen, Sorge um die Wohlfahrt anderer und Soziale Verantwortlichkeit. Der „Code of Ethics“ der US-amerikanischen *National Education Association* (NEA 1975), die vor allem Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen organisiert, bestimmt die Würde jedes Menschen, das Streben nach Wahrheit, das Streben nach Exzellenz, die Pflege demokratischer Prinzipien, die Freiheit zu lernen und die Lehrfreiheit sowie die Chancengleichheit für alle als grundlegende Werte der Profession. Die grundlegenden Werte werden manchmal im ersten Teil des Kodex, manchmal aber auch in der Präambel genannt. Letzteres weist auf ihre Funktion hin. Sie definieren nicht Standards, deren Einhaltung überprüft und gegebenenfalls sanktionsbewehrt eingefordert werden kann, sondern Ideale, an denen sich die Profession ausrichten soll.

Der andere Teil der Kodizes enthält konkrete Standards. Es wird eine Minimalethik festgelegt, gegen die nicht verstoßen werden darf. Bei der NEA ist sie nach den Verpflichtungen gegenüber den Schüler/inne/n einerseits und gegenüber der Profession andererseits unterteilt. Die Standesregeln des LCH unterscheiden Verpflichtungen gegenüber den Schüler/inne/n, der Betriebsgemeinschaft, anderen Partner/inne/n, sich selbst, dem Beruf und schließlich dem Auftraggeber Gesellschaft mit seinen Behörden. Ähnlich ist der „Code of Ethics“ der *National Association of Social Workers* (NASW 2008) der USA. Er verpflichtet die Sozialarbeiter/innen gegenüber den Klient/inn/en, Kolleginnen und Kollegen, enthält Bestimmungen zu Praxissettings (z.B. Verpflichtungen gegenüber Arbeitgebern, Pflicht zur Dokumentation der Tätigkeiten), Verpflichtungen als Professionelle (z.B. Übernahme von Aufgaben nur bei vorliegender Kompetenz), Verpflichtungen gegenüber der Profession und schließlich Verantwortlichkeiten gegenüber der Gesellschaft. Die umfangreichen Bestimmungen der AHRD sind gegliedert nach allgemeinen Standards, Forschung und Evaluation, Werbung und andere öffentliche Bekanntmachungen, Veröffentlichung von Texten, Privatheit und Verschwiegenheit, Lehren und Förderung von Lernen. Schließlich enthält der AHRD-Kodex auch Bestimmungen zu Verfahren bei Verstößen gegen die Prinzipien. Zusätzlich hat der AHRD noch eine „Whistleblower Policy“ (AHRD 2011) verabschiedet, die anonyme Beschwerden ermöglicht.

Wir untersuchen für die Erwachsenenbildung in den deutschsprachigen Ländern, ob hier ähnliche Kodizes oder andere Standardisierungen vorliegen. Uns interessieren Form und Inhalte der Standards und natürlich die Frage, ob diese vorwiegend als ideologische Mittel zur Vertretung von Standesinteressen zu interpretieren sind oder auch als Elemente einer berufsethischen Weiterentwicklung der Organisation und ihrer Mitglieder. Es ist deshalb zu untersuchen:

- für wie viele Verbandsmitglieder die Kodizes gelten;
- welche Grundstruktur sie aufweisen;
- welche konkreten Werte, Prinzipien und Standards im oben definierten Sinn dieser Begriffe sie enthalten;

- wie sie eingeführt wurden, ob sie mit allen Betroffenen kommuniziert wurden, der Verband im Umgang mit dem Kodex etwas über die ethischen Probleme lernt und sie weiter entwickelt;
- wie sie interpretiert werden, vor allem, wer in die Interpretationsprozesse einbezogen wird und wie mit Konflikten zwischen Bestimmungen und mit Interpretationsdifferenzen umgegangen wird;
- ob es Verbindungen zu den Diskursen der Wissenschaft gibt, wie es für Bereichsethiken typisch ist;
- wie sie verbindlich gemacht werden, ob es Ombudspersonen und Beschwerdestellen gibt, diese tatsächlich in Anspruch genommen werden und wenn ja, von wem in welcher Anzahl, und ob es Informationen über die Inhalte der Beschwerden, über Verfahrensgrundsätze und Entscheidungen gibt;
- welche Standards in Ausbildungen definiert und wie diese durchgesetzt werden;
- mit welchen sonstigen Instrumenten, vor allem Zertifizierungen und Qualitätssiegeln, Standards implementiert werden.

5. Trägerverbände und nationale Organisationen der Erwachsenenbildung

In den deutschsprachigen Ländern haben sich die freien Träger der Erwachsenenbildung zu Verbänden zusammengeschlossen; hervorzuheben sind für Deutschland insbesondere der *Deutsche Volkshochschulverband* (DVV), die *Katholische Erwachsenenbildung Deutschland* (KEB) und die *Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* (DEAE), für Österreich der *Verband Österreichischer Volkshochschulen* (VÖV) und das *Forum Katholischer Erwachsenenbildung*. In der Schweiz sind die Volkshochschulen im *Verband der Schweizerischen Volkshochschulen* (VSV) zusammengeschlossen. Schweizweit sind auch die *Migros-Klubschulen* ein großer Anbieter. All diese Organisationen haben bisher keine berufsethischen Aktivitäten veröffentlicht. Gleiches gilt für die *European Association for the Education of Adults* (EAEA). Zwar haben manche Trägerverbände, so etwa das *Forum katholischer Erwachsenenbildung in Österreich* oder die *Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in Deutschland* (AKSB), die Institutionen der katholischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung organisiert und Leitbilder entwickelt (vgl. Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich 2004; AKSB 2010; Heimbach-Steins 2007). In konkrete Berufsethiken münden diese jedoch nicht. Auch die nationalen Organisationen, die sich verbändeübergreifend für die Entwicklung der Erwachsenenbildung engagieren, haben keine Berufsethiken entwickelt: in Deutschland das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung* (DIE), in Österreich das *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung* (bifeb), in der Schweiz der *Schweizer Verband für Erwachsenenbildung* (SVEB). Der SVEB hat eine Zertifikatsreihe für Kursleitende aufgelegt und damit die Standardisierung der Qualifikationen vorangetrieben. Berufsethische Aspekte sind

dort nicht vorhanden. Die *Weiterbildungs-Akademie Österreich* (wba) hat ein Curriculum für diplomierte Erwachsenenbildner/innen mit Schwerpunkt Lehren/Gruppenleitung/Training verabschiedet (WeiterBildungsAkademie Österreich 2012); es handelt sich um eine von vier möglichen Spezialisierungen. Eine berufsethische Ausbildung im eingangs definierten Sinn ist auch hier nicht vorgesehen. Allerdings finden sich Hinweise auf die Bedeutung berufsethischer Fragestellungen in einzelnen Modulbeschreibungen. So sollen Kandidat/inn/en ein „reflektiertes Wertesystem und ein Wissen um bildungspolitisch relevante Vorgänge“ (ebd., S. 10) entwickeln. Auch benötigen sie „eine berufsethische Haltung, die es ihnen ermöglicht, Interesse an den Teilnehmer/inne/n, Engagement für das Thema, Toleranz gegenüber Andersdenkenden aufzubringen“. Sie sollen sich schließlich „ihrer beruflichen Rollen bewusst“ und „bereit und fähig [sein], ihr Handeln zu reflektieren“ (ebd., S. 14). Solche Kompetenzanforderungen dürften sich unserer Erfahrung nach in vielen Modulen nicht nur der beruflichen Weiterbildung von Erwachsenenbildner/inne/n, sondern vor allem auch in universitären Studiengängen finden. Wie die geforderte berufsethische Haltung aussehen kann, bleibt unbestimmt. Vor allem aber gibt es keinen Hinweis auf mögliche konkrete, bereichsethische Probleme und Standards, wie sie typischerweise von Berufsethiken formuliert werden.

6. Berufsverbände mit Ausbildungsbezug

Von den für die Erwachsenenbildung einschlägigen Berufsverbänden mit Ausbildungsbezug, dem *Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen e.V.* (BDDP) und dem *Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V.* (BV-Päd.), verfügt nur der BDDP über einen eigenen berufsethischen Kodex. Sonstige Aktivitäten zur Verankerung einer Berufsethik sind bei beiden Verbänden nicht bekannt.

Der BDDP wurde im Jahr 1980 gegründet und hat derzeit ca. 500 Mitglieder. Mitglied im Verband kann werden, wer ein Diplom im Fach Erziehungswissenschaft an einer Universität oder einer Pädagogischen Hochschule erworben hat. Laut Selbstbeschreibung engagiert sich der Verband für die berufspolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Belange aller Diplom-Pädagog/inn/en. Seine primäre Aufgabe sieht der Verband darin, die Öffentlichkeit über das Berufsbild von Diplom-Pädagog/inn/en zu informieren. Die Beschreibung des Berufsbildes erfolgt vor allem durch Ausdifferenzierung folgender Fachgebiete: Organisations- und Personalentwicklung, Pädagogische Diagnostik und Therapie, Forensische Pädagogik und Meditation sowie Medizinische Pädagogik. Alle Mitglieder des BDDP können durch den Nachweis einschlägiger Berufserfahrungen und Weiterbildungen die Berechtigung erwerben, eine (bis max. zwei) der Fachgebietsbezeichnungen des BDDP führen zu dürfen. Welche Standards bei der Vergabe der Fachgebietsbezeichnungen eingehalten werden müssen, regelt der BDDP in einer Berufsordnung (BDDP o.J. a). Mit der vom BDDP selbst herausgegebenen

Berufsordnung sind drei Anliegen verbunden: der Schutz der Berufsbezeichnung, die Definition einer Berufsethik sowie die Bestimmung eines Verhaltenskodex. Sie besteht insgesamt aus zehn Unterpunkten, die wir für die vorliegende Analyse in folgende vier Teile gliedern: grundlegende Werte und Prinzipien, Berufsbild, ethische Minimalstandards und Beschwerdeordnung.

Im ersten Teil, der durch den Unterpunkt „I. Der Diplom-Pädagoge“ gekennzeichnet wird, sind grundlegende Werte und Prinzipien aufgeführt. Im Sinne eines obersten Ideals, an dem sich die Mitglieder des BDDP orientieren sollen, wird Diplom-Pädagog/inn/en die Rolle zugeschrieben, zum „Wohle des Einzelnen und der Gesellschaft“ als „Mittler gesellschaftlichen Wandels“ bei der „Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse“ mitzuwirken. Weitere Prinzipien, die den Diplom-Pädagog/inn/en Orientierung geben sollen, sind: das Hinwirken auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die verantwortliche und gewissenhafte Berufsausübung, das Bemühen um Sachlichkeit und Objektivität, das Streben nach fachlicher Kompetenz durch ständige wissenschaftliche Weiterbildung, die Orientierung an wissenschaftlichen und fachlichen Standards und der Grundsatz wissenschaftlicher Redlichkeit. In diesem ersten Teil verbleibt es bei einer knappen Nennung der orientierenden Ideale und Prinzipien, ohne dass genauer angegeben wird, was z.B. unter einer gewissenhaften Berufsausübung oder wissenschaftlicher Redlichkeit verstanden wird.

Im zweiten Teil wird das Berufsbild zunächst durch Bezugnahme auf die akademische Ausbildung zur Diplom-Pädagogin/zum Diplom-Pädagogen bestimmt und anschließend durch Einführung der Fachgebietsbezeichnungen des BDDP weiter ausdifferenziert. Zudem werden die formalen Schritte genannt, welche die Vergabe und den Widerruf der Fachgebietsbezeichnungen regeln.

Im anschließenden dritten Teil werden die allgemein gefassten Ideale des ersten Teils der Berufsordnung in konkrete Standards überführt, gegen welche die Mitglieder des BDDP nicht verstoßen dürfen. Die Standards verteilen sich auf folgende Unterpunkte: „Allgemeine Berufspflichten“, „Verhalten gegenüber Kollegen bzw. Kolleginnen und anderen Berufsgruppen“, „Außendarstellung“, „Berufsversicherung“, „Gemeinsame Ausübung der Berufstätigkeit“ und „Werbung und Öffentlichkeit“. Innerhalb dieser Unterpunkte wird unter anderem festgelegt, welche Pflichten bei der Arbeit mit Klient/inn/en bestehen, welche Standards im Umgang mit Daten einzuhalten sind, welche Prinzipien bei der Einwerbung von Drittmitteln für Forschungszwecke gelten, welche Schweigepflichten bestehen und welche Bezeichnungen Diplom-Pädagog/inn/en einer eigenen Praxis bzw. einem Institut geben dürfen. Auffällig ist, dass die Verantwortungsbereiche nicht nur ethische Minimalstandards enthalten, sondern auch Ideale, die für die Einhaltung der Pflichten orientierend wirken sollen. So wird z.B. der Unterpunkt „Allgemeine Berufspflichten“ mit dem Verweis auf das Ideal des Aufbaus eines Vertrauensverhältnisses zwischen Diplom-Pädagog/inn/en und Klient/inn/en eingeleitet: „Das Verhältnis des Diplom-Pädagogen zu seinen Man-

danten bzw. Klienten ist in besonderer Weise von der fachlichen und berufsethischen Verantwortung und der Notwendigkeit des Aufbaus eines Vertrauensverhältnisses geprägt“.

Die Berufsordnung schließt mit einer „Schieds- und Ehrengerichtsordnung“, die bestimmt, wie mit Verstößen gegen die Berufsordnung umgegangen wird. Haben Diplom-Pädagog/inn/en des BDDP gegen die Berufsordnung verstoßen, können sich die Betroffenen an ein sogenanntes „Schieds- und Ehrengericht“ des Berufsverbandes wenden. Im Fall von kollegialen Streitigkeiten sind die Mitglieder des BDDP dazu verpflichtet, zunächst das Schieds- und Ehrengericht des Berufsverbandes anzurufen, bevor sie strafrechtliche oder zivilrechtliche Verfahren einleiten. Darüber hinausgehend werden keine Mechanismen beschrieben, mit deren Hilfe die Einhaltung des in der Ordnung enthaltenen Verhaltenskodex überwacht wird. Inwiefern Verstöße sanktioniert werden, wird in der „Schieds- und Ehrengerichtsordnung“ jedoch nicht näher ausgeführt.

Darüber hinaus hat der Verband der Öffentlichkeit nicht mitgeteilt, ob es Artikel in Mitgliederzeitschriften oder Rundbriefe gibt, in denen die ethischen Standards – z.B. im Rahmen von Fallbesprechungen – interpretiert und weiter entwickelt werden. Auch ist der Kodex im Internet nur an versteckter Stelle zu finden; auf der offiziellen Homepage des Verbandes wird er erwähnt, eingesehen werden kann er dort nicht.

Insgesamt vermuten wir, dass der ethische Kodex als Teil der Berufsordnung vor allem eine berufliche und eine soziale Funktion hat. Aus dem Diplompädagogikstudium wird ein Berufsbild abgeleitet und durch die Einführung der Berufsbezeichnung Dipl.-Päd. BDDP sowie die Vergabe von Fachbereichsbezeichnungen wird versucht, den Mitgliedern zu einem höheren sozialen Status zu verhelfen. Der ethische Kodex erfüllt in diesem Zusammenhang eher eine ideologische Funktion. Auf der einen Seite gibt es zwar festgelegte Kriterien, um fachliche Kompetenz vor der Vergabe der Fachbezeichnungen sicherzustellen. Vom Beschwerderecht abgesehen fehlen auf der anderen Seite jedoch Mechanismen, mit denen die Einhaltung des ethischen Kodex implementiert wird. Dieser Eindruck wird zusätzlich durch einen Passus in der Satzung des BDDP gestützt, der besagt, dass die Berufsordnung und der darin eingelassene ethische Kodex der „freiwilligen Selbstregulierung des Berufsverbandes“ (BDDP o.J. b, S. 1) dienen. Zudem ist fraglich, wie zukunftsfähig die Selbstbeschreibung und Positionierung des BDDP nach der Umstellung der Diplomstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge noch sein kann.

Im Vergleich zum BDDP hat der zweite für die Erwachsenenbildung relevante Berufsverband mit Ausbildungsbezug, der *Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e. V.* (BV-Päd.) die eigene Ausrichtung bereits an die neuen akademischen Abschlüsse in der Disziplin Erziehungswissenschaft angepasst. Der BV-Päd. wurde 1977 gegründet und hat derzeit 525 Mitglieder. Verbandsmitglied können alle werden, die

Diplom-/Magister/Master-Erziehungswissenschaft noch studieren oder bereits abgeschlossen haben (...) Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen und BA-Studierende mit Kernfach Erziehungswissenschaft werden im Sinne eines Anwärterstatus (vgl. Dipl./MA-Studierende) aufgenommen (BV-Päd. 2013).

Ähnlich wie beim BDDP geht es auch beim BV-Päd. vordergründig um das berufliche und soziale Ansehen von Erziehungswissenschaftler/inne/n in der Öffentlichkeit. Dies wird in der Satzung des BV-Päd. jedoch weniger offensiv formuliert. Während beim BDDP „berufspolitische, wirtschaftliche und soziale Belange des Berufsstandes“ (BDDP o.J. b, S. 1) im Vordergrund stehen, ist dies beim BV-Päd. die „Verdeutlichung des Qualifikationsprofils von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern“ (BV-Päd. 2004, S. 1). Ansonsten hat sich der BV-Päd. eher dem Austausch und der Förderung der Zusammenarbeit der Mitglieder als der sozialen Positionierung des Berufs verschrieben. Es kann daher vermutet werden, dass wohl aufgrund dieser vergleichsweise schwachen berufspolitischen Ausrichtung bisher kein ethischer Kodex erarbeitet und verabschiedet wurde. Mit der verbandseigenen Zeitschrift „Der pädagogische Blick“ würde der BV-Päd. jedoch infrastrukturelle Voraussetzungen mitbringen, die für die Entwicklung, Durchsetzung, Interpretation und Weiterentwicklung eines möglichen ethischen Kodex genutzt werden könnten.

7. Verbände mit Tätigkeitsbezug

Neben den Berufsverbänden mit Ausbildungsbezug gibt es im Feld der Erwachsenenbildung auch Verbände, die sich über die ausgeübten Tätigkeiten definieren. Von diesen Verbänden verfügen einige, wie z.B. der *Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches* (BDVT), der *Deutsche Verband für Coaching und Training e.V.* (dvct) oder der *Qualitätsring Coaching und Beratung* (QRC) über eigene berufsethische Kodizes (vgl. BDVT 2011; dvct 2013; QRC 2010). Die beiden letzteren haben wir nicht in die Untersuchung einbezogen, weil sie sich nicht primär auf Lehr- bzw. Trainingstätigkeiten beziehen. Daneben sticht im Bereich der Verbände mit Tätigkeitsbezug derzeit eine Entwicklung besonders hervor: Das *Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.*, das vom *Dachverband der Weiterbildungsorganisationen* (DVWO) und dessen Mitgliedsorganisationen und -verbänden unterstützt wird, hat einen „Berufskodex für die Weiterbildung“ (Forum Werteorientierung in der Weiterbildung 2012) entwickelt und versucht diesen organisations- und verbandsübergreifend zu etablieren. Der Kodex wurde von einem Arbeitskreis „Ethik in der Weiterbildung“ erarbeitet. In der Präambel werden als oberste Werte die „Transparenz im Markt“, der „Schutz von Kundeninteressen“, die Ausführung der Weiterbildungstätigkeiten in „Übereinstimmung mit beruflichen Qualitätsstandards“ und die „persönliche Integrität“ der Weiterbildenden genannt. Der Kodex selbst besteht aus den sechs Artikeln: „Erklärung zum Menschenbild“, „Zum Selbstverständnis der Weiterbildenden“, „Zum Verhältnis Weiterbildner – Trainingsteilnehmer“, „Zum Verhältnis Weiterbildungsanbieter – Nachfrager/

Auftraggeber“, „Zum Verhältnis der Weiterbildenden untereinander“, „Zum Verhältnis Weiterbildner und Berufsstand“. Diese Struktur wurde nahezu vollständig aus dem Leitbild des „Ehrbaren Kaufmann“ übernommen, auf dem der Kodex basiert.¹

Jeder der sechs Artikel wird durch ein Ideal eingeleitet, welches anschließend anhand von drei bis sechs knappen Standards spezifiziert wird. Als spezifizierende Standards werden z.T. verpflichtende Prinzipien genannt, z.T. aber auch orientierende Ideal- und Zielvorstellungen. So lautet etwa die einleitende orientierende Wertvorstellung zum zweiten Artikel („Zum Selbstverständnis der Weiterbildenden“) wie folgt: „Die Weiterbildenden beteiligen sich an der Entwicklung der Gesellschaft und unserer Welt. Sie übernehmen dabei eine besondere Verantwortung“ (ebd., Art. 2). Dieses Ideal wird unter anderem dadurch spezifiziert, das Weiterbildende in die Pflicht genommen werden, persönliche Informationen, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeit erhalten, vertraulich zu behandeln. Zudem wird das Ideal aber noch durch weitere Wert- und Zielvorstellungen ergänzt. So heißt es bspw.: „Die Weiterbildenden sehen ihre Arbeit in größere Zusammenhänge gestellt. (...) Dies kann z.B. beinhalten, zu lebenslangem Lernen und bewusster Lebensführung anzuregen“ oder „kulturelle Identitätsbildung und zugleich Offenheit für interkulturelle Bedingungen zu fördern“ (ebd., Art. 2.4). Außer einigen relativ eindeutigen Verpflichtungen, wie z.B. die im dritten Artikel genannte Pflicht, nicht nach den „Methoden von L. Ronald Hubbard“ zu arbeiten (ebd., Art. 3.2), liefern die Standards wenig klare Regelungen, sondern beschreiben eher Themenfelder der Weiterbildungspraxis, in denen ethische Fragen auftreten können. Ein weiteres Beispiel für die eher schwammige Anlage des Kodex ist ein Standard aus dem fünften Artikel („Zum Verhältnis der Weiterbildenden untereinander“), der die Bezahlung von Kolleg/inn/en regeln soll. Hier heißt es: „Wird ein Kollege/eine Kollegin als angestellte oder freie Mitarbeitende beschäftigt, so wird ihm/ihr eine dem Berufsstand angemessene Gegenleistung angeboten“ (ebd., Art. 5.3). Was in diesem Zusammenhang als angemessen gilt, wird nicht weiter ausgeführt und bleibt interpretationsbedürftig.

Der Berufskodex erlangt Verbindlichkeit, indem die einzelnen Mitglieder der Mitgliedsorganisationen und -verbände des Forums Werteorientierung eine Erklärung zur Anerkennung des Kodex unterschreiben. Mit der Unterschrift erhalten die Mitglieder die Berechtigung, das Siegel „Qualität, Transparenz, Integrität“ des Forums „zu Werbezwecken auf Briefbögen, Visitenkarten etc. zu benutzen“.² Prinzipiell besteht auch die Möglichkeit, dass das Siegel wieder entzogen wird. Dies ist unter anderem der Fall, wenn es zu Verstößen gegen den Berufskodex kommt, die von einer eigens

1 Zur Initiative „Der ehrbare Kaufmann“, ihrem Leitbild und den Aktivitäten vgl. www.der-ehrbare-kaufmann.de. Zur Diskussion des Leitbildes in der Wirtschafts- und Unternehmensethik vgl. Schwalbach/Fandel 2007.

2 Zum Zeitpunkt der Recherche (10.12.13) wies das Forum Werteorientierung in der Weiterbildung darauf hin, dass sich das Verfahren zur Vergabe des Siegels in der Überarbeitung befindet (vgl. Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. 2013).

ingerichteten Beschwerdestelle geahndet werden. Der Aufbau und die Arbeitsweise der Beschwerdestelle beschreibt das Forum Werteorientierung in einer Beschwerdeordnung (vgl. Forum Werteorientierung in der Weiterbildung 2008). Gemäß der Präambel „verpflichten sich die Weiterbildenden, diese berufsständische Ethik zu beachten und sich im Konfliktfall der Beschwerdeordnung des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. zu stellen“. Nach genauer Durchsicht scheint die Funktion der Beschwerdeordnung vor allem darin zu bestehen, möglichen Schaden für das Ansehen der Anbieter von Weiterbildungstätigkeiten „am Markt“ und in der Öffentlichkeit abzuwenden, welcher durch Klagen vor staatlichen Gerichten entstehen könnte. Darauf weist vor allem Paragraph sieben hin, der unter anderem besagt, dass Beschwerdeführer/innen, die sich mit der Beschwerdeordnung einverstanden erklären, auch erklären müssen, dass sie die Entscheidungen des Beschwerdeausschusses nicht vor staatlichen Gerichten angreifen. Zudem lässt die Beschwerdeordnung weitgehend offen, welche Sanktionen bei einem Verstoß drohen. Es wird lediglich festgehalten, dass der Beschwerdeausschuss eine Rüge erteilen kann. Ob es sich bei einer Rüge zugleich um eine Ahndung eines Verstoßes handelt, welche den Entzug des Siegels nach sich zieht, wie dies in der Erklärung zur Anerkennung des Berufskodex angedeutet wird, lässt die Beschwerdeordnung jedoch offen. Ähnlich wie in der Berufsordnung des BDDP, scheint es auch beim Berufskodex des Forums Werteorientierung vorrangig um eine Selbstregulierung des Berufs zu gehen, mit der die weitere Entwicklung des Berufs und dessen Etablierung „am Markt“ geschützt werden soll.

Zur Demonstration des Nutzens der Orientierung am Berufskodex und um den Kodex zu bewerben, versendet das Forum Werteorientierung sog. Trainerkontaktbriefe. In den Briefen werden Geschehnisse beschrieben, die sowohl für die Weiterbildenden als auch für ihre Kund/inn/en nicht zufriedenstellend waren und durch eine Orientierung am Berufskodex hätten vermieden werden können. Neben dieser eher direkten Ansprache weist das Forum auf die allgemeine Relevanz des Themas „Werte in der Weiterbildung“ hin, indem es in regelmäßigen Abständen einen Newsletter versendet und auf einschlägigen Messen wie der „didacta“ vertreten ist. Zudem bietet das Forum ein Seminar zum Thema „Werte in der Weiterbildung – Der Ehrbare Kaufmann“ an. Man kann annehmen, dass es in diesem Seminar auch zur Auseinandersetzung mit und zur Interpretationen des Berufskodex kommt. Verpflichtend scheint der Besuch des Seminars für die Träger des Siegels jedoch nicht zu sein. Eine Mitgliederzeitschrift oder ähnliche Organe, die beschreiben, wie mit Bestimmungen des Kodex, die miteinander in Konflikt geraten, und mit Interpretationsdifferenzen umgegangen wird, scheint es nicht zu geben.

Für die Durchsetzung und Orientierungswirksamkeit des Berufskodex ist das Forum Werteorientierung vor allem auf seine Mitgliedsorganisationen und -verbände angewiesen. Dies zeigt sich an einem auf der Webseite des Forums veröffentlichten Schreiben, welches die unzureichende Nutzung und Bewerbung des Siegels, des Berufskodex und der Beschwerdeordnung seitens der Mitglieder beklagt (vgl. Forum

Werteorientierung in der Weiterbildung 2013). Das Schreiben fordert die Weiterbilder/innen dazu auf, nicht nur das Siegel und einen Link zum Forum Werteorientierung auf den Webseiten zu platzieren, sondern auch die Kund/inn/en in ihrem schriftlichen Angebot und im Angebotsgespräch über den Berufskodex und die Beschwerdeordnung zu informieren sowie ihren Seminarunterlagen einen Flyer beizulegen. Den Internetauftritten der Mitgliedsorganisationen und -verbände können wir entnehmen, dass deren Umgang mit dem Siegel und dem Berufskodex tatsächlich unterschiedlich ist.

Besonders aktiv zeigt sich der *Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches* (BDVT). Der BDVT wurde 1964 gegründet und hat derzeit 638 Mitglieder. Er hat sich der Aufgabe verschrieben, Trainerinnen und Trainern, Beraterinnen und Beratern und Coaches „eine berufliche Heimat“ zu geben, deren Weiterbildung zu fördern, die Berufsbilder zu entwickeln und zu aktualisieren und Honorar-Empfehlungen zu geben (vgl. BDVT 2013a). Als Ergänzung zum Berufskodex des Forums Weiterbildung hat der BDVT im Jahr 2011 einen eigenen Ehrenkodex verabschiedet (vgl. BDVT 2011). Der Ehrenkodex wird in einer sogenannten „Compliance“ beschrieben, die „noch weiterreichende Verpflichtungen“ als der Kodex des Forums Werteorientierung enthält. Der Ehrenkodex besteht aus zehn knappen Artikeln, die in weiten Teilen den Inhalten des Berufskodex des Forums Werteorientierung entsprechen. Auffällig ist, dass der Ehrenkodex ohne eine Präambel auskommt. Die Analyse zeigt jedoch, dass diese Funktion der abschließende zehnte Artikel übernimmt. Dieser liest sich wie eine Zusammenfassung der vorangegangenen Artikel und betont noch einmal die Leitprinzipien Ehrlichkeit und Integrität, die auch in den vorangegangenen Artikeln häufig genannt werden. Als Ergänzung zu den Verpflichtungen des Berufskodex des Forums Werteorientierung beschreibt der zweite Artikel eine Weiterbildungspflicht, in der festgelegt ist, dass jedes Mitglied mindestens fünf Weiterbildungstage pro Jahr nachweisen muss. Weitere Ergänzungen finden sich im dritten und vierten Artikel, welche die Außendarstellung und den Umgang mit Werbung und Öffentlichkeit regeln. Zudem fällt auf, dass im fünften Artikel, der die Pflichten im Umgang mit Kund/inn/en beschreibt, die Orientierung am Leitbild des „Ehrbaren Kaufmanns“ gesondert eingefordert wird. Durch diesen Zuschnitt fügt der BDVT den leitenden Werten Transparenz, Integrität und Qualität noch die Ehrlichkeit und die Ehrbarkeit hinzu.

Der BDVT nutzt das eigene Compliance-Papier sowie den Kodex des Forums Werteorientierung auch im Rahmen der eigenen Ausbildungen. In den Ausbildungsbeschreibungen zum „Geprüften Business-Trainer BDVT“, „Geprüften Verkaufstrainer BDVT“ und „Geprüften Projekt-/Prozessberater BDVT“ wird beschrieben, dass ein wesentlicher Inhalt der Ausbildung in der Behandlung ethischer Fragen und Probleme besteht, welche in den jeweiligen Arbeitsbereichen auftreten können (vgl. BDVT 2013b). In der Ausbildungsbeschreibung zum Verkaufstrainer findet sich z.B. folgende Formulierung:

Gruppendynamische Prozesse bewältigen lernen und der energetisch effektive Umgang mit kritischen Situationen z.B. zwischen Innen- und Außendienstmannschaft

spielen dabei eine große Rolle. Das wird im Seminar simuliert. Hier helfen die Wertekriterien des ‚Forums für Werteorientierung in der Weiterbildung‘ und die vom BDVT im Juni 2011 verabschiedete Compliance (ebd.).

Es kann davon ausgegangen werden, dass es in diesen Ausbildungszusammenhängen zu Interpretationsprozessen beider Kodizes kommt. Um auf Verbandsebene etwas über den Umgang mit den Kodizes zu lernen und diese weiter zu entwickeln, scheint es jedoch weder seitens des BDVT noch seitens des Forums für Werteorientierung Mechanismen zu geben, die an solche Interpretationsprozesse anschließen und deren Ergebnisse aufgreifen.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Unsere Recherchen mussten sich auf veröffentlichte Dokumente beschränken. Tiefergehende Forschungen zu den Sichtweisen und Problemen der Akteure auf berufsethische Fragen mithilfe anderer Methoden wie Interviews oder Beobachtungen stehen aus. Wir wissen nicht, welche berufsethischen Fragen in der Praxis tatsächlich relevant werden und welche Befürchtungen und Hoffnungen mit Standardisierungsprozessen verbunden wären. Von einer Berufsethik ist die Erwachsenenbildung jedenfalls weit entfernt. Die nationalen Träger und Organisationen haben sich dem Thema bisher noch nicht gewidmet. Auch die ausbildungsbezogenen Berufsverbände haben keine wirksame Berufsethik etablieren können. BDDP und BV-Päd. organisieren nur einen Bruchteil der Absolvent/inn/en der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge, die auf außerschulische Tätigkeiten vorbereiten. Ihre Aktivitäten dürften vielen Absolvent/inn/en nicht einmal bekannt sein. Der BV-Päd. wurde berufsethisch noch überhaupt nicht aktiv, der BDDP verfügt kaum über die Ressourcen, um die Berufsethik stärker zu verankern und sich selbst als Verband weiter zu entwickeln. Beide organisieren zudem nicht nur Erwachsenenbildner/innen und haben schon deshalb keine spezifisch erwachsenenpädagogischen Ethiken entwickelt.

Nur die tätigkeitsbezogenen Verbände haben in den letzten Jahren erste Ansätze einer Berufsethik ausgebildet. Das *Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V.* und der BDVT haben nicht nur Berufskodizes entwickelt, die durchaus wichtige Bestimmungen wie etwa die Weiterbildungspflicht der Berufstätigen enthalten. Sie haben im Gegensatz zum BDDP auch nennenswerte Aktivitäten gestartet, um die Kodizes bekannt zu machen. Das Forum bewirbt die Berufsethik offensiv, vergibt ein Siegel, hat eine Beschwerdestelle und eine Beschwerdeordnung. Allerdings bleiben die Bestimmungen der Kodizes in weiten Teilen unspezifisch; es werden zwar Interpretationshilfen gegeben und der BDVT hat die Berufsethik in seine Ausbildungen integriert, aber kritische Diskussionen mit Einbezug der Verbandsmitglieder oder gar der sonstigen Akteure werden nicht angestoßen. Wir müssen vermuten, dass die Berufsethiken zu einem nicht geringen Teil aus ideologischen Motiven im oben definierten Sinn des Begriffs entwickelt werden; darauf weist vor allem die Beschwerdeordnung des *Forums*

Werteorientierung hin, der viel daran gelegen ist, eine Selbstregulierung des Berufs zu etablieren, welche die Berufsinhaber schützt.

Das *Forum Werteorientierung* und der BDVT organisieren primär freie Trainer in der Wirtschaft, unabhängig davon, welche Ausbildungen diese Trainer aufweisen. Es ist damit zu rechnen, dass sie ihre berufsethischen Aktivitäten weiter führen. Zu einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik werden sie sich dennoch ebenso wenig weiter entwickeln wie zu einer Berufsethik. Die Verbände haben die Ethiken ohne Bezug zu wissenschaftlichen Diskursen gebildet und die Wissenschaften haben sich berufsethischen Themen bisher noch nicht geöffnet. Ein Berufsverband, der alle Erwachsenenbildner/innen organisiert und eine berufsethische Diskussion anstoßen könnte, ist weder vorhanden noch ist damit zu rechnen, dass er irgendwann einmal gegründet wird und die Berufstätigen erfolgreich organisiert. Auf absehbare Zeit hin werden die Erwachsenenbildner/innen, seien sie im Management oder in der Lehre tätig, keine berufsethische Unterstützung haben. Schon gar nicht werden die Betroffenen, vor allem die Auftraggeber von Kursen und die Teilnehmenden, ethisches Verhalten einfordern und unethisches verfolgen können.

Angesichts der Schwäche der bestehenden Berufsverbände wären die nationalen Organisationen (DIE in Deutschland, bifeb/wba in Österreich, SVEB in der Schweiz) und besser noch die europäische EAEA gefordert, sich der Berufsethiken anzunehmen und ihr Vorgehen zu koordinieren. Wba, SVEB und DIE bemühen sich derzeit um die Professionalisierung der Erwachsenenbildung durch die Entwicklung einheitlicher Kompetenz- und Qualifikationsstandards.³ Während die wba und der SVEB bereits landesweit anerkannte Zertifikate an Kursleitende vergeben, gibt es in Deutschland nur erste Anzeichen für eine zunehmende Bereitschaft der nationalen Akteure, sich auf gemeinsam getragene Kompetenzstandards sowie Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren zu einigen (vgl. Brandt 2013). Ein Ansatz könnte darin bestehen, das Thema Berufsethik im Rahmen der hier neu entstehenden Organisationsformen zu institutionalisieren. Auf diese Weise könnte ein Ort für die Thematisierung und Erforschung berufsethischer Fragen im Sinne einer angewandten Ethik geschaffen werden.

Angesichts des derzeitigen Forschungsstandes wäre es jedoch verfrüht, ethische Standards zu kodifizieren. Wenn, dann müssten sie unter Beteiligung aller Akteure umfangreich diskutiert werden, bevor man sie einführt. Hilfreich wären wohl Materialien, die Erwachsenenbildner/innen dabei unterstützen, berufsethische Fragen zu reflektieren. Erste Ansätze dazu gibt es bereits (vgl. Brockett/Hiemstra 2004). Solche Materialien können nicht nur von Erwachsenenbildner/inne/n individuell genutzt werden, sondern vor allem auch Lehrende in der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/inne/n dabei unterstützen, konkrete berufsethische Fragen mit den Lernenden zu reflektieren. Eine Bereichsethik, die auf der einen Seite nach Standards

3 Einen Überblick über die aktuellen „Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa“ gibt der gleichnamige Sammelband von Lattke/Sgier (2012).

sucht, indem sie sie erforscht und die Reflexion dazu in die Profession hinein trägt, die Berufsethik auf der anderen Seite jedoch kontingent hält, hätte in erster Linie eine Orientierungs- und Unterstützungsfunktion für die erwachsenenbildnerisch Tätigen. Trainerinnen und Trainer und Lehrende könnten sie vor allem dann als hilfreich erachten, wenn institutionelle Bindungen an Träger und Einrichtungen eher gering sind und ihnen die allgemeine Moral zu wenig Orientierung und Hilfestellung bietet.

Literatur

- Academy of Human Resource Development (AHRD) (1999): Standards on Ethics and Integrity. San Jose, CA: AHRD. URL: www.ahrd.org/?standards_on_ethics
- Academy of Human Resource Development (AHRD) (2011): AHRD Whistleblower Policy. URL: www.ahrd.org/resource/resmgr/AHRD_Whistleblower_Policy516.pdf?hhSearchTerms=%22whistleblower+and+and+policy%22
- Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB) (2010): Am Puls der Zeit. Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der AKSB und Aktualisierende Ergänzungen. Bonn
- Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.) (2004/2008): Satzung. URL: www.bv-paed.de/der-verband/ziele-und-struktur/Satzung%20BV-Paed%20040408.pdf/view
- Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.) (2013): Mitglied werden. URL: www.bv-paed.de/der-verband/mitglied-werden
- Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen e.V. (BDDP) (o.J. a): Berufsordnung für Diplompädagogen. URL: www.webbelle.de/login/bddp/berufsordnung.htm
- Berufsverband Deutscher Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen e.V. (BDDP) (o.J. b): Satzung. URL: www.webbelle.de/login/bddp/satzung.htm
- Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e.V. (BDVT) (2011): BDVT Compliance. Ehrenkodex für Mitglieder des BDVT e.V. URL: www.bdvt.de/beruf-infos/praxis/qualitaet-selbstverstaendnis/compliance
- Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e.V. (BDVT) (2013a): BDVT Leitbild. URL: www.bdvt.de/bdvt-e-v/bdvt-leitbild
- Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e.V. (BDVT) (2013b): BDVT Ausbildung. URL: www.bdvt-akademie.de/ausbildung
- Brandt, P. (2013): Schulterschluss für die Professionalitätentwicklung. 15. DIE – Forum versammelt Akteure der Weiterbildung in seltener Eintracht. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 6
- Brockett, R.G. (Hg.) (1988): Ethical issues in adult education. New York
- Brockett, R.G./Hiemstra, R. (2004): Toward Ethical Practice. Malabar
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) (2008): LCH-Berufsleitbild – LCH-Standesregeln. URL: www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/LCH-Berufsleitbild_Standesregeln.pdf
- Deutscher Verband für Coaching und Training (dvct) (2013): Ethik des Deutschen Verbandes für Coaching und Training e.V. Online verfügbar unter URL: www.dvct.de/verband/ethik
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (2004): Profil und Leitbild des Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich. Online verfügbar unter URL: www.forumkeb.at/site/wirueberuns/leitbild/article/331.html
- Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. (2008): Beschwerdeordnung des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. URL: www.forumwerteorientierung.de/beschwerdeordnung.html
- Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. (2012): Berufskodex für die Weiterbildung. Ethische Richtlinien des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. URL: www.forumwerteorientierung.de/berufskodex.html
- Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. (2013): Das Siegel „Qualität, Transparenz, Integrität“ – Qualität-Transparenz-Integrität/Ein Siegel ohne Nutzen? URL: www.forumwerteorientierung.de/siegel.html

- Fuhr, T. (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn, S. 1245–1258
- Fuhr, T. (2011): Pädagogische Ethik: Wie die Pädagogik moralische Probleme konstituiert. In: Zichy, M./Ostheimer, J./Grimm, H. (Hg.): Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik. Freiburg i.B., S. 161–187
- Giese, J./Wittpoth, J. (2009): Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn, S. 939–953
- Gieseke, W. (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Mainz
- Großmaß, R./Perko, G. (2011): Ethik für Soziale Berufe. Paderborn
- Heimbach-Steins, M. (Hg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven. Bielefeld
- Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hg.) (2009): Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim
- Hof, C. (Hg.) (2010): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler
- Kultgen, J.H. (1988): Ethics and professionalism. Philadelphia
- Lattke, S./Sgier, I. (Hg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld
- Maaser, W. (2010): Lehrbuch Ethik. Grundlagen, Problemfelder und Perspektiven. Weinheim
- Markowitsch, J./Luomi-Messerer, K. (2008): Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 42/43, S. 39–67
- National Association of Social Workers (1996/2008): Code of Ethics. URL: www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp
- National Education Association (NEA) (1975): Code of Ethics. URL: www.nea.org/home/30442.htm
- Ostheimer, J./Zichy, M./Grimm, H. (2011): Was ist ein moralisches Problem? Zur Reflexion von Aufgabe, Methodik und Gegenstand der angewandten Ethik. In: Zichy, M./Ostheimer, J./Grimm, H. (Hg.): Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik. Freiburg i.B., S. 11–29
- Qualitätsring Coaching und Beratung (2010): QRC – Unser Leitbild; Ethik-Code. URL: www.qrc-verband.de/Leitbild_Ethik.html
- Schwalbach, J./Fandel, G. (2007): Der ehrbare Kaufmann: modernes Leitbild für Unternehmer? Wiesbaden
- Strauch, A./Pätzold, H. (2012): Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: Lattke, S./Sgier, I. (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld, S. 67–86
- WeiterbildungsAkademie Österreich (2012): Curriculum wba-Diplom: Diplomierter/r Erwachsenenbildner/in Lehren/Gruppenleitung/Training. WeiterbildungsAkademie Österreich. Wien. URL: wba.or.at/meta/aktuelles/curriculum.php