

Weiterbildungsakademie: „Arbeitsplatz Weiterbildung – Profession und Profil“
GEW Hauptvorstand / Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg
23.-25. Oktober 2014
Halle (Saale)

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Humboldt-Universität zu Berlin

Vortrag „Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“

Im folgenden Vortrag möchte ich als Bilanz den Professionalisierungsentwicklungen in den letzten Jahrzehnten nachgehen und den Bedeutungswandel markieren. Vier Phasen habe ich bei dabei unterschieden:

Erste Phase

Der theoretische Professions- und Professionalisierungsdiskurs und der Professionsbegriff werden seit den 1960er Jahren als strukturbildendes Konzept zur Berufsgenerierung im Kontext der Institutionalisierung, d.h. der Strukturbildung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, genutzt. Dabei haben Verbände und die jeweilige Gesetzgebung zusammengewirkt (vgl. Weinberg). Die theoretischen Ausrichtungen, die für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung maßgeblich verwandt wurden, sind:

- a) Professionalisierung ist eine Folgewirkung von Verwissenschaftlichung aller Tätigkeiten in dem jeweiligen Feld, hier die Weiterbildung, um sie mit einer entsprechenden Profilbildung zu unterstützen (vgl. Schulenberg, Hess, Parsons, Hartmann/Hartmann, etc.),
- b) Professionalisierung zielt auf gesellschaftliche Positionsgewinnung zur Sicherung von Interpretationseinfluss und -dominanz für bestimmte Handlungsfelder (vgl. Fadenhauer, Forneck, Stichweh, Miek, Wilke, etc.),
- c) Professionalisierung zielt darauf ab, berufliche Kompetenz auf wissenschaftlicher Basis und Handlungsautonomie zu gewinnen, die eingebunden sind in ethische Verpflichtungen gegenüber dem jeweiligen Klientel, um den Ansprüchen von Trägern und Märkten aufgabenspezifische Standards entgegenzusetzen (vgl. Gieseke, Gieseke/Nittel, Nittel, etc.).

Alle hier knapp unterschiedenen theoretischen Zugänge gehen aber bei den Auslegungen des Ansatzes von gleichen leitenden Grundprämissen bei ihrer Positionierung aus. Die Klientenorientierung, für einige ein analysierendes und eher förderndes Konzept, andere betonen globaler die Subjektorientierung. Immer geht es in den Professionen um die Bildung, das Recht oder die Gesundheit, essentielle Faktoren für demokratische Gesellschaften.

In Kurzfassung fußen die jeweiligen Ansätze aber auf folgenden gemeinsamen Grundkategorien:

1. hohes wissenschaftliches Grundlagenwissen
2. Klientenorientierung
3. hohe, ethische Wertebindung
4. gesellschaftliche Orientierung
5. Vereinigung in Verbänden

Auch der Aufbau der Strukturen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung erfolgte unter diesem Anspruch. Die Ausdifferenzierung der Weiterbildung ist ein bildungspolitisches Konzept, das theoretische Ansprüche und empirische Befunde nach Lernfähigkeit/Bildsamkeit über die Lebensspanne und demokratiethoretische Ansprüche nach Teilhabe beantwortet.

Forschung und politische Gestaltung setzen sich zwar ihre je eigenen Ansprüche, aber sind faktisch, was die Entwicklung betrifft, nicht unabhängig voneinander, das gilt auch für die Theoriebildung. Dieses Spannungsverhältnis ist immer wieder neu zu beschreiben und einzuordnen.

Ich möchte auf einen Wissenschaftler hinweisen, der die Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung voran gebracht, aber ebenso Gestaltungseinfluss wahrgenommen hat – nicht nur im Professionsdiskurs, sondern bei Entscheidungen in der Gesetzgebung und in der Strukturgebung. Es ist Wolfgang Schulenberg und mit ihm Willy Strzelewicz und Hans-Dietrich Raapke. Sie sind in ihrer Vorgehensweise, auch was die heutigen Anforderungen betrifft, für mich beispielgebend. Schulenberg versprach sich vom Professionalisierungsprozess Folgendes:

„Die Erwachsenenbildung wird ihre öffentlichen Funktionen deutlicher artikulieren können und ihrer auch deutlicher bewusst bleiben. Sie wird gegenüber dem Staat ihre Selbständigkeit stärker betonen und bewahren können. Die verschiedenen Gruppen innerhalb der Erwachsenenbildung, wie etwa die Konfessionen, werden zur öffentlichen Erwachsenenbildung eine gemeinsame Basis finden, wenn es bestimmte Normen und Verpflichtungen der wissenschaftlichen Professionen gibt, an die sich alle Hauptberuflichen gebunden fühlen (...) und nicht zuletzt wird die Erwachsenenbildung in einem anderen Maße auch auf die Ausbildung ihres eigenen Nachwuchses Einfluss gewinnen können (...)“ (Schulenberg 1972, S. 18)

Seine Aktivitäten umfassten:

- Das KGST-Gutachten zur VHS (Die Volkshochschule)
- Das niedersächsische Gesetz für Erwachsenenbildung (1999)
- u.a. die Studien über gesellschaftliches Bewusstsein und Bildung (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966)

Die einzigartige Leistung von Schulenberg liegt darin, wissenschaftliche Analysen für die Unterstützung eines Prozesses vorzulegen und diese Befunde in den gesellschaftspolitischen Prozess mit Gestaltungsoptionen zu bringen und für die Umsetzung zu sorgen. Eine erste stärkere öffentliche Würdigung erfolgt durch den Schulenberg-Preis eines Verlages, von Bernd Kämpfberger eingebracht.

Die innere Strukturentwicklung in den 1970er Jahren über die Berufseinführungskonzepte und Selbststudienmaterialien bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS-DVV), heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), erbrachte ein neues professionelles Bewusstsein durch Sozialisation über gemeinsames berufliches Lernen aller Berufsanfänger in vier ganzen Wochen, verteilt über mindestens ein Jahr. Parallel gab es noch regionale Treffen. Als eine wesentliche Arbeitsgrundlage dienten die Selbststudienmaterialien. Entsprechende Materialien gab es bei der Evangelischen Erwachsenenbildung (Fernstudienstelle) und für die Ausbildung der Ausbilder. Die Konzepte nahmen besonders Wissen für das Planungshandeln der neuen Hauptberuflichen, aber auch für die Kursleitertätigkeit auf. Aber der Berufszugang blieb – zeitgleich zum sich entwickelnden Diplomstudiengang Pädagogik – offen. Erwartet wurde von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung lediglich allgemein ein wissenschaftlicher Abschluss. Pädagogisches Wissen wurde bestenfalls über Selbststudien und pädagogische Fortbildungen gesichert. Die Qualifikationsunterstützungen durch die PAS-DVV und die Verbände für Erwachsenenbildung hatten also eine herausragende Bedeutung.

Diese Entwicklung wurde in den 1990er Jahren zurückgenommen, d.h. die Fortbildungen und die Berufseinführungen fanden so gut wie nicht mehr statt und damit entfiel eine ausreichend erwachsenenpädagogische Ausbildung. Die Studienmaterialien wurden in dieser Zeit aber überarbeitet und auf neue Anforderungen, die die Leitungskompetenzen betreffen, ausgerichtet.

Zweite Phase

Spätestens seit den 1980er Jahren, beginnend Ende der 1970er Jahre zeigten sich Deprofessionalisierungsentwicklungen und auch -forderungen. Der Diskurs um Entschulung wurde in der Erwachsenenbildung von denen geführt, die das Weiterbildungssystem in seiner gesteuerten Strukturierung in der DDR lobten. Sie hatten darin Recht, dass die DDR in der Entwicklung von Strukturen für die Weiterbildung schneller war. Das galt auch für entsprechende Forschung (siehe z.B. Löwe) zur Lernfähigkeit von Erwachsenen und die Bedeutung von Arbeit als Kategorie für Anschlusslernen.

Abermals ist hierfür ist ein historischer Wandel gesellschaftlicher Diskurse und Leitvorstellungen als Ausgangspunkt anzusehen – so sollte der Weg zur Emanzipation und stärkeren Individualisierung führen. In der Folge kam es zu einer

- Statuskritik an klassischen Positionen des Professionsdiskurses (vgl. Holzappel, Freire, Dauber, etc.) und der
- Emanzipationsbegriff wurde gegen den Professionsbegriff gesetzt (Kontroverse z.B. Dikau-Schulenberg).

Als eine weitere Entwicklung sind Ausdifferenzierungsprozesse des Wissens anzusehen, so z.B. im Bereich der „Medizin“ und im Bereich des „Rechts“. Wissen hat sich demokratisiert und ist nicht mehr allein über eine situative Auslegung durch Professionelle mit entsprechendem komplexen Wissen bestimmt (siehe z.B. den Begriff Helsper/Tippelt „mixed professions“).

So lassen sich nun Entwicklungen beobachten, die auf der wissenschaftlichen und demokratietheoretischen Ebene nicht mehr nur mit der These der Entgrenzung der

Tätigkeiten im offenen demokratischen Verständnis arbeiten, sondern diese verbanden sich mit der Herausforderung interdisziplinär zu denken.

1. Entgrenzung meint jetzt auch Machtkämpfe um die Interpretationshoheit verschiedener Disziplinen bei bestimmten Problemlagen (siehe Professionalisierungsdefinition b).
2. Gleichzeitige Auflösung bestimmter Hierarchievorstellungen bei der Betrachtung und Entscheidungskompetenz bezüglich der zu bearbeitenden Probleme (Abbau von Status und Position) (siehe Professionalisierungsdefinition b).
3. Im bildungswissenschaftlichen Kontext ist für die Weiterbildung die Entschulungsdebatte dominant. Pädagogisches Handeln wird diskreditiert, Trägereinflüsse und Interessen werden bei der Kritik ihrer Rolle und Macht bzw. Gestaltungskraft übergangen. Die Verberuflichung zur Professionalisierung wird gestoppt, d.h. die Position der Professionalisierungsdefinition c) kann sich gesellschaftlich nicht stabilisieren.

Dritte Phase

Mit der bildungspolitischen, gesellschaftlichen Fokussierung auf eine stärkere Marktorientierung mit rhizomartigen Wachstum von Weiterbildungsorganisationen ist für die Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung die Notwendigkeit und Nachfrage nach betriebswirtschaftlichen Wissen in den 1990er Jahren für die Leitung und Administration von Einrichtungen nach vorne getreten. Die Organisationen müssen sich auf dem Markt präsentieren und behaupten, d.h. Marketing, Controlling, Rationalisierung, Qualitätssicherung, etc. verändern die Perspektive der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen und -organisationen. Zeitgeistbezogene, aber auch politische Nachfragen, die die Finanzierung sichern, sind in Bildungskonzepte und Programme zu gießen.

Beantwortet wurde die Marktentwicklung mit einer Programm- und Institutionenforschung, um die veränderten Gestaltungsbedingungen mit ihren Folgen für die Bildungs- und Qualifikationsprofile zu erschließen, zu analysieren und wieder für den Transfer zurück in die Praxis vorzubereiten (vgl. Käßlinger 2007 und 2008; Gieseke 2003 und 2006; Schäffter 2001 und 2003; ein Arbeitsbereich „Programme und Betei-

ligung“ am DIE, wird seit 2014 neu aufgebaut). Zusammenhänge und Grenzziehungen, bzw. Abstufungen zwischen Programmplanung und Bildungsmanagement (vgl. Gieseke 2000; Gieseke/Gorecki 2000; Gieseke/Robak 2004; Robak 2004) fungierten als ein neuralgischer Punkt, dieser um 2000 herum entstandenen Untersuchungsrichtung, die sich um die Vernetzungen zwischen den Organisationen, den Abstimmungen und dem Angleichungshandeln kümmert. Dabei sind ebenso Spannungsfeldern (vgl. Gieseke/Opelt 2002; Fleige 2011; Worf 2012) bzw. „Widerspruchskonstellationen“ (vgl. von Hippel 2013) professionellen Handelns zwischen Planung, Trägern und Bildungspolitik zu beobachten. Sie lassen sich selbstverständlich bzw. konstitutiv auch in der betrieblichen Weiterbildung und ihrer widersprüchlichen Einbindung in die Personalpolitik und den auch subjektiven Vorlieben, der dort zuständigen Manager feststellen (vgl. Heuer 2010).

Der Versuch die neue Weiterbildungslandschaft (vgl. Nuissl) zu systematisieren erfolgte von Weinberg (2000), Wittpoth (2006). Faulstich/Zeuner sprechen von einem pluralistischen Institutionensystem. Faulstich spricht von einer „mittleren“ Systematisierung. Forneck/Wrana (2005) sprechen von einem parzelliertem Feld. Schrader legt ebenfalls eine Systematik vor, die von Reproduktionskontexten der Gesellschaft ausgeht und unterscheidet zwischen Gesellschaft–Staat und Markt–Unternehmen. Die Bezeichnungen der Akteure, ihrer Interessenlagen, die Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen, die Rechtsformen, Rationalitätsprinzipien und die Leistungsversprechen und Leistungserwartungen (vgl. Schrader 2011, S. 114ff.) differieren. Deshalb entstehen am DIE Wirkungsanalysen (siehe Fleige 2011; Mannisen/Sgier/Fleige/Thöne-Geyer/Kil 2013). Was bedeutet dies für die Professionalisierung und die aktuell zu handhabende Professionalität?

Für die dritte Phase muss man also festhalten: Die Auseinandersetzung um Profession verengte sich, aber gleichzeitig entgrenzte sie sich noch einmal. Spätestens beginnend mit den 1990er Jahren kann man auf Deleuze Theorien zum Rhizom zurückgreifen und von einem rhizomartigen Wachstum der Weiterbildungslandschaft sprechen.

Professionalisierung ist kein Begriff mehr, da er auf Entwicklung zielt (im Sinne der Professionalisierungsdefinition c). Profession hat sich vermeintlich überlebt und pro-

fessionell ist jetzt alles, was glatt, schnell und reibungslos läuft und gelöst wird. Damit hat sich der Professionsbegriff zu einem „Allerweltsbegriff“ verändert (vgl. Gieseke 2011).

Faktisch zerbrach in den 1980er Jahren ein Konsens dadurch, dass die CDU/CSU/FDP-Mehrheit das Marktprinzip im öffentlichen Sektor einführte und den Anspruch der Daseinsfürsorge aufgab und nach anderen, sogenannten projekt- und nachfrageorientierten Förderungsstrategien für die Weiterbildung gesucht wurde (z.B. andere Ministerien und EU-Förderung). D.h. dass sich nicht allein ein Markt über Nachfrage durch teilnahmeinteressierte „Kunden“ entwickelte, sondern dass sich die Finanzierungsstrategien auf bildungspolitische Teilziele fokussierten, die über Projektfinanzierung gesteuert wurden (z.B. gegenwärtig Alphabetisierung, Integrationskonzepte, Inklusionskonzepte, Sozialraumkonzepte, etc.).

Das rhizomartige Wachstum des Weiterbildungsmarktes formierte sich zu einer neuen Unübersichtlichkeit, aber bei durchrationalisierter Datenlagen. Objektivierung und Subjektivierung gehen theoretisch unter dem Neoliberalismus eine noch genauer zu beschreibende Verbindung ein.

Schrader interpretiert:

„Für die möglichen Wirkungen der hier betrachteten Modernisierungsstrategie ist es von Bedeutung, dass die rechtlichen Reglementierungen aus der Reformphase weitgehend erhalten blieben, also weder ausgeweitet noch zurückgenommen wurden, sich der Staat jedoch aus der direkten, d.h. bildungspolitisch motivierten Förderung der Weiterbildung bald wieder zurückzog, nachdem er sie zunächst deutlich ausgeweitet hatte. Gleichzeitig flossen jedoch umfangreiche Mittel aus den Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialressorts, vor allem aus der Bundesanstalt für Arbeit, in die Weiterbildung, die ihre Zielsetzungen und Mittel vielfach änderten (für Hessen vgl. Schemmann/Seitter 2010, S. 47ff.; für Nordrhein-Westfalen vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2011, S. 24ff.)“ (Schrader 2011, S. 45).

Das rhizomartige Wachstum ist für alle Programm- und Themenbereiche der Weiterbildung anzunehmen, gilt aber, unseren programmanalytischen Auswertungen nach, vor allem auch für die berufliche Weiterbildung und dem Netz an kommerziellen Anbietern (vgl. Gieseke/Fleige/Robak/Schmidt-Lauff 2010).

Werden die Bedarfe so besser gedeckt, besteht weiterhin die Frage, welches Personal steht mit welchem Kompetenzprofil und mit welcher Unterstützung hier zur Verfügung?

Vierte Phase: zwei parallele Entwicklungen

Bezogen auf dieses rhizomartige Wachstum in alle Richtungen in den 1990er Jahren und im neuen Jahrhundert (vgl. Enoch/Gieseke 2011) antworten die gesellschaftspolitischen Aktivitäten mit einem Governance- und Vernetzungskonzept, um zwischen den Organisationen wiederum neue Strukturen zu bilden, um den neuen Markt über Weiterbildungsberatung zugänglich zu machen (vgl. Arnold/Gieseke/Zeuner 2009). Gleichzeitig ist die Wissenschaft zu mehr Forschung über pädagogisches Handeln aufgefordert (siehe dazu: Tippelt/von Hippel (2010), Schäffer/Dörner (2012) und Zeuner/Faulstich (2009)).

Methodische Anforderungen steigen, um die Prozesse zu analysieren, da eine Ursache-Wirkungsbetrachtung zu übersetzen ist, in Analysen zum Wechselwirkungsverhältnis. Wir wären dann bei der anstehenden Forschung zum „Dazwischen“. Theorien des Konstruktivismus helfen hier nur für die subjektiven Einstiegsbedingungen in Lernprozesse weiter, nicht aber für die Bedingungen von Vermittlung und Entwicklung von differenziertem Wissen und neuen erweiterten Kompetenzen und nicht, wenn es um die Angebotsentwicklung, um die Programme und Projekte geht.

Wissenschaftliche Befunde, die stärker den Prozesscharakter, die Wechselseitigkeit von Einflüssen herausstellen, so die Zusammenhänge zwischen Kognition–Emotion–Körperlichkeit, sowie die gesellschaftliche Einwirkung auf die Habitusentwicklung des Individuums, erweitern die Perspektiven (und verweisen neu auf die Professionalitätsanforderung c).

Für die aktuellen Zertifizierungsprozesse von EQR/DQR lohnt es sich, die Veröffentlichungen von Schulenberg 1968 näher zu betrachten, weil hier, trotz der großen historischen Spanne, Parallelen liegen (vgl. Käßlinger 2008). Dies hat auch Tietgens (ehemaliger Direktor der PAS-DVV) für den Strukturplan Weiterbildung in Anschluss an Schulenberg für das Bildungsrats Gutachten weiter verfolgt.

Aktuell könnte man sagen, in dieser vierten Phase stehen wir, abstrakter formuliert, vor zwei Entwicklungsalternativen:

1. Die Zunahme an wissenschaftlichem Wissen (Theorie a) hat zu einer Ausweitung von Berufen mit einer wissenschaftlichen Grundlegung geführt und über

Qualitätsstandards werden zum Teil auch hohe Anforderungen an eine Klientenorientierung gestellt (Theorie c). Aber professionalisierte Berufe sind teuer, in einer Gesellschaft, die spätestens seit den 1990er Jahren von Durchrationalisierung, Effizienzfokussierung und Ökonomisierung geprägt ist. Nicht nur in der Weiterbildung, geht es darum, Kosten zu minimieren, d.h. Tätigkeiten werden rationalisiert und verdichtet, also deprofessionalisiert und durch Muster, Schablonen, Rezeptologien als vorgegebenes Handeln ersetzt (siehe z.B. bei der BA in der Angelegenheit Bildungsberatung).

Das Administrieren und Organisieren, d.h. die Managementaufgaben werden nach Finanzierungsquellen ausgerichtet, das pädagogische Planen und Intervenieren zielt auf Reduzieren durch vorgegebene Handlungsstandards, in denen aber sehr wohl wissenschaftliches Wissen eingehen soll. Wobei aber die Handlungsspielräume der Akteure und ihre Interpretationskompetenz vermeintlich nicht mehr benötigt werden, da man von einer Detailsteuerung (das Bild des Menschen als Maschine) auf der Basis verobjektivierter Daten ausgeht. Ist das Schwarzmalerei? Entspricht das dem Forschungsstand über die Bedingungen menschlicher Lernfreude und der Entwicklung von selbstverantwortlicher Kreativität?

2. Für Berufe in der Weiterbildung zeigt sich unter Professionsanspruch, dass Antinomien und Widerspruchskonstellationen (Paradoxien) (vgl. von Hippel 2013, Helsper 2002, Helsper/Tippelt 2011) nicht nur im pädagogischen Feld auftreten. Sie verlangen mehr reflexive Beachtung, wenn der Qualitätsanspruch gilt. Mit dieser Argumentation wird theoretisch und empirisch der Spielraum für professionelle Autonomie in der Gestaltung für situatives, professionell zu verantwortendes Handeln erhöht, ja notwendig, um qualifikationstheoretisch gute situations- und subjektangemessene Arbeit leisten zu können (jeder wird gleich, aber individuell behandelt). Das setzt voraus, dass ausreichende Forschungsbefunde und grundlagentheoretische Kenntnisse über pädagogisches Handeln bei den Professionsvertreter/innen vorhanden sind. (stärkt Position c)

Folgen

Wir stehen jetzt vor der Situation, dass aus dem frühen Professionalisierungsdiskurs der Zunahme wissenschaftlichen Wissens und damit auch der Zunahme pädagogischer Berufe über die Lebensspanne eine größere Bedeutung zukommt. Damit einher geht aber nicht die bessere, autonomere Positionierung im Feld, denn in den aktuellen Diskussionen (siehe auch Professionalisierungsdefinition b) fehlen in den Definitionen als Kriterien der „gesellschaftliche zentrale Wert einer Aufgabe“ und „ethische Kriterien“ und „die Bedeutung eines Berufsverbandes“. An deren Stelle treten Leistungsbewertungen und Standardisierung (vgl. Meuser 2005, Pfadenhauer 2005, Langer 2005). Im Blick ist nicht mehr die Orientierung des professionell Handelnden auf den Menschen als zentrale Herausforderung und Bezugspunkt in der Leistungsbewertung. Professionelles Handeln und eine Orientierung am Prozess ökonomischer Rationalität verbinden sich neu (vgl. Dollhausen 2008). Beobachtbar ist darüber hinaus, dass Steuerungsprozesse im Zuge Lebenslangen Lernens nicht nur die Entscheidungsspielräume der Professionellen einengen, sondern dass Zurichtungsbedingungen trotz differenzierten Wissens auf die Klienten/TeilnehmerInnen zukommen (vgl. Helsper/Tippelt „Protoprofessionelle“).

Ebenso gilt aber, dass paradoxerweise in den Professionalisierungsbemühungen gerade auch über die Verbesserung des Grundlagenwissens und der Forschung und über die aktuelle Zunahme des Fortbildungsinteresses (siehe Weiterbildungsakademien, neue Aktivitäten des DIE) Anstrengungen unternommen werden. Wegen Ökonomisierungs- und Marktdruck werden ethische Standards auf wissenschaftlicher Grundlegung für pädagogisch Handelnde kommunizierbar, da das Klientel, aber auch die Organisationen anspruchsvoller werden. Die professionsstützende Forschung für die Weiterbildung hat sich – über das Lehren und Lernen hinaus – stärker auf die Programm- und Organisationsforschung zu konzentrieren, um nachvollziehen zu können, welche Schwerpunkte, Inhalte und Fächer sowie Kompetenzen überhaupt im pluralen Weiterbildungsmarkt mit welchen Lernkulturen entwickelt und angeboten werden und ob der Markt so plural ist, wie immer unterstellt wird. Aber wir müssen ebenso festhalten, dass die Weiterbildung in Deutschland im Verhältnis zu anderen europäischen Ländern nicht so schlecht in ihrer Ausdifferenzierung dasteht. Aber das gilt nur, wenn die Politik die Gesetze nicht weiter schwächt. Denn von Ihnen

geht ein Anspruch aus. Gleichwohl benötigt gerade die öffentliche Weiterbildung mehr entschiedene Unterstützung mit neuen Vorschlägen und an die beigeordnete Weiterbildung sind Kontinuitätsansprüche, die die Verlässlichkeit der Angebote betreffen, zu stellen. Die Individuen müssen wählen dürfen. Beratungsforschung und ihre professionelle Positionierung übernehmen in diesem Zusammenhang eine parallele Aufgabe und entwickeln Aktivitäten zur Institutionalisierung der Beratung unter dem Anspruch gesellschaftliche Orientierung und institutionale Neutralität zu sichern (siehe vor allem Schiersmann 2011; nfb; Arnold/Gieseke/Zeuner 2009).

Die Studiengänge im Kontext des lebenslangen Lernens an den Hochschulen (z.B. TU Kaiserslautern, Humboldt-Universität Berlin) und die Fortbildungen (trägerbezogen und übergreifend, siehe z.B. Seiverth/Fleige 2014) haben hier entsprechende Grundlagen zu legen (siehe auch von Hippel/Tippelt 2009).

Die Einführung trägerübergreifender Vernetzung und Kooperationen in der pädagogischen Planungsarbeit und in der Qualitätssicherung, verbinden Demokratisierungsansprüche im Organisationshandeln mit Marktbedingungen. Von den Wissenschaften kann erwartet werden, dass sich ihre Forschungsschwerpunkte auf die Breite des institutionellen, organisatorisch-planerischen und interaktiven Handelns im Bildungsgeschehen konzentrieren, wenn auch mit Spezialisierungen.

Fassen wir zusammen:

Wir können im Moment, wenn wir uns die Professionsentwicklung im erwachsenenpädagogischen Feld anschauen:

- von der Konstruktion einer Professionsentwicklung, zur Dekonstruktion von Profession,
- zur Marktentwicklung unter neuen Effizienzgesichtspunkten,
- zur Reorganisation von wissenschaftlichen und ethischen Ansprüchen an die Bildungsarbeit, ausgehen.

Aber wir müssen uns die Frage stellen: zu welchem Zweck und mit welchen Wirkungen für den Bedarf nach einer hochqualifizierten Bevölkerung, in einem rohstoffarmen Land, die gegenwärtigen Koordinaten förderlich gesetzt sind. Dazu gehören

auch kulturelle Bildung, politische Bildung, Gesundheitsbildung und Sprachenbildung als Schlüsselqualifikationen.

Für mich ist es zu früh, eine totale Ökonomisierung, eine Auflösung von Professionalisierungsbemühungen und eine Zurückführung von Professionalität allein auf gemeinsame Arbeitszusammenhänge von Pädagogen zu stützen. Die zeitgeschichtlich zu beobachtenden Entwicklungen zeigen die Abhängigkeit von professionellem pädagogischen Handeln und bildungspolitischen Vorstellungen/Konzepten zum Lebenslangen Lernen, was die Weiterbildung betrifft. Es gibt also keine lineare, einfach prozesshaft entstehende Entwicklung, sondern die Entwicklung ist bestimmt von Widersprüchen, Paradoxien, Interessen, Engagement, sowie Bedarfen, die im gesellschaftlichen Dissens und Konsens und im Dialog ausgehandelt werden. Anforderung ist: die Differenz in der Vielfalt.

Bewertung

Wenn sich aber die Vertreter/innen einer professionellen (empirische Forscher/innen, Theoretiker/innen, Praktiker/innen) Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht mehr für die Entwicklung und den Progress dieses Prozesses interessieren, können ökonomische und bildungspolitische Interessen mit statischen Vorstellungen zu vorhandenen Grenzen von Lernfähigkeiten nach Milieubarrieren in der Gesellschaft diesen Platz besetzen. Dies geschieht gerade auch in der Bildungspolitik, die gegenwärtig allein Schulpolitik ist. Paradoxer könnte sich dies zu der Forderung nach lebenslangem Lernen mit Kompetenzausrichtung nicht verhalten. Aber es ist zukunftsvergessen, sich nicht strukturell um das Lebenslange Lernen unter den sich rasant verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen für die Bevölkerung insgesamt zu kümmern.

Der Demokratisierungs-, der Leistungs- und der Entwicklungsprozess in der Bevölkerung – alle drei werden aufgehalten. Was erwarten wir von uns als Akteure in diesem Prozess? Welche Personen und Gruppen sind in der Lage durch kreatives Denken einen Zukunftsentwurf, den man schrittweise umsetzen kann, zu entwerfen?

Aus steht eine Allianz/eine Enquete für die Weiterbildung mit dem Ergebnis einer Gesetzesvorlage, die die Vielfalt zum Lebenslangen Lernen sich entfalten lässt, pro-

fessionelle Ansprüche setzt und für eine entsprechende Bezahlung des Personals bei allen Trägern sorgt. Sollten wir hier auch aus Genderperspektive ein Leck haben?

Literatur:

- Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner, C. (2009) (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I - III. Band I: Theorie - Empirie - Reflexion. Band II: 13 Wortmeldungen. Band III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch
- Enoch, C./Gieseke, W. (2011): Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen. URL: http://www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/enoch/enoch_gieseke14_Juli2011.pdf [letzter Zugriff: 14.07.2011]. Digitalisiert im Netz unter: <https://ebwb.humboldt-berlin.de/team/gieseke/downloads/standardseite>
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster
- Forneck, H./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2000) (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen
- Gieseke, W. (2003) (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 69-88
- Gieseke, W. (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 385-403
- Gieseke, W. (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 385-403
- Gieseke, W. (2012): Profession. In: Schäffer, B./ Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, u.a., S. 435-447

- Gieseke, W./Fleige, M./Robak, R./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2011): Nutzen im Entscheidungsverhalten für Strukturentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung. Unveröffentlichte Projektskizze. Berlin
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: DIES (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen
- Gieseke, W./Nittel, D. (2014): (Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 1, S. 7-16
- Gieseke, W./Opelt, K. (2002): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. Manuskript Oktober 2002 (Programmanalyse für das Projekt „Kulturelle Bildung – Internetadresse [www2.hu-berlin.de/kubi/Kulturelle Bildung](http://www2.hu-berlin.de/kubi/Kulturelle%20Bildung) Programmanalyse.pdf)
- Gieseke, W./Robak, S. (2004): Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. In: Report, 27. Jg. (2004) 2, S. 33-41
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Marotzki, W./Kraul, M./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 67-86
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession Und Professionalisierung Ohne Ende? Zwischenbilanz einer Unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft, Oktober 2011. S. 268-289
- Heuer, U. (2001) (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld
- Heuer, U. (2010): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Bonn
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1/2011, S. 45-57
- Hippel, A. von (2013): Programmplanung als professionelles Handeln - "Angleichungshandeln" und "Aneignungsmodi" im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In: Käßpinger, Bernd (Hrsg.); Robak, Steffi (Hrsg.); Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden: Springer VS (2013) S. 131-143
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (2009) (Hrsg.): Fortbildungen der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim, u.a.

- Käßlinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Zugl. 2006 Promotionsarbeit an der HU Berlin, Bielefeld
- Käßlinger, B. (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. Berlin 2008. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37
- Langer, A. (2005): Professionsethik, Effizienz und professionelle Organisationen. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 243-252
- Manninen, J./Sgier, I./Fleige, M., Thöne-Geyer, B./Kil, M. et al. (2014): Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project (FResearch Report des EU-Projektes "Benefits of Lifelong Learning", Funding Stream "Studies and Comparative Research (KA 1)). Bonn 2014 URL: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/Research-Report.pdf>
- Meuser, M. (2005): Professionelles Handeln ohne Profession? In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 253-264
- Pfadenhauer, M. (2005): Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. In: DIES (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 9-22
- Robak, S. (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen - Eine empirische Studie zum Leistungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg
- Schäffer, B./ Dörner, O. (2012) (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, u.a.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25, Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2003): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüssel-situationen. In: Nittel, D./ Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Bielefeld, S. 165-184
- Schiersmann, C. (2011): Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: Eckert, T./Hippel, A. von/Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Schulenberg, W. (1968): Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim
- Schulenberg, W. u.a. (1972): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Seitter, W. (2010): Zwischen Profession und Organisation Anmerkungen zu einem Beitrag von Dieter Nittel in den Hessischen Blättern für Volksbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 02/2010, S. 179-181

- Seiverth, A./Fleige, M. (2014): Zur Situation des Personals in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 64 (2014) H. 1, S. 53-65
- Strzelewicz, W./Raapke, H. D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (2010) (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Wittpoth, J. (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. 2., aktualisierte Aufl. Opladen
- Worf, Maria (2012): Treffen der Generationen. Eine Reflexion erwachsenendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lern- und Planungskulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen. Dissertation. Technische Universität, Chemnitz.
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim, u.a.