

## **Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmervpflichtung**

*Die Transformation des Wohlfahrtsstaats führt auch zu einer Veränderung der beruflichen Profile in der Weiterbildung. Dies zeigt sich u. a. in Tendenzen der De-Professionalisierung, etwa in Form einer (Wieder-)Unterordnung erwachsenenpädagogischer Berufsrollen und Tätigkeiten unter die Logiken der Verwaltung, des Markts, des Rechts oder anderer Professionen oder in einer Substitution von Professionalität durch Verfahren und Manuale. Gleichzeitig finden sich Anzeichen dafür, dass die durch den Strukturwandel bedingte Steigerung der Komplexität sozialer Risiken erweiterte Wissens- und Kompetenzstrukturen erforderlich macht, die in den bisher gehandelten Varianten erwachsenenpädagogischer Professionalität nicht in ausreichendem Maße enthalten sind. Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag mit Risiken des Strukturwandels und Fragen der Begründung, Voraussetzungen und Grenzen zukunftsfähiger Formen erwachsenenpädagogischer Professionalität.*

### **1. Der Wandel institutioneller Kontexte**

Der durch zunehmende Globalisierung verstärkte Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft erfasst gegenwärtig ersichtlich alle Lebensbereiche und stellt besonders Bildungsbenachteiligte vor neue Herausforderungen. Bildung und Weiterbildung werden mehr denn je zu einer Schlüsselressource für die Zukunftsfähigkeit von Individuen und Gesellschaft. Lern- und Bildungsorte befinden sich dabei in einem Prozess der Entgrenzung und Diversifikation. Neben die räumliche Entstrukturierung von Bildung tritt ihre biografische Entstrukturierung. Die alten Muster der Verteilung von Bildungszeit, Arbeitszeit und Familienzeit verlieren zunehmend ihre Gültigkeit (vgl. u. a. Lutz 2001). Diese Entwicklungen bergen in vielfacher Hinsicht neue Optionen besonders für adaptive und sozialrehabilitative Weiterbildungsmaßnahmen<sup>1</sup> – aber auch neue und veränderte soziale Risiken für das dort beschäftigte Weiterbildungspersonal und seine Klienten.

Die Zugangschancen zu Bildung und Weiterbildung, die Fähigkeiten zur Gestaltung von Bildungs- und Erwerbsbiografien und die Ressourcen zur Bewältigung sozialer Risiken und sozialer Probleme sind bekanntlich ungleich verteilt. Das Bildungssystem

---

<sup>1</sup> Zur Erwachsenenbildung im Funktionsverständnis von adaptiver Weiterbildung, sozial-rehabilitativer Weiterbildung, regulativer Weiterbildung, rekonstruktiver Weiterbildung, kontemplativer Weiterbildung und antizipatorischer Weiterbildung siehe Dewe 2004 sowie die neue Brockhaus-Ausgabe 2005, Stichwort Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

allein ist allerdings immer weniger in der Lage, Bildung, Sozialintegration und Re-Qualifizierung gleichzeitig in befriedigendem Umfang zu leisten. Damit soziale Ungleichheit sich nicht weiter verschärft und die Chancen des Strukturwandels auch von jenen genutzt werden können, die durch ihre soziale Lage oder andere Faktoren deutlich benachteiligt sind, bedarf es innovativer, arbeitsmarktnaher Weiterbildungsstrategien, die eine Integration und Vernetzung formeller, nichtformeller und informeller Bildungsprozesse unterstützen und vorantreiben. Daraus folgt, dass sich die Erwachsenenbildung und besonders die berufliche und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung neu ausrichten müssen. Ihre Kernaufgabe, die Entwicklung von Bildungsprozessen und Bewältigungskompetenzen im Kontext einer „alltäglichen Lebensführung“ (Voß 1995) der Menschen und die Bereitstellung von Ressourcen zur kommunikativen und ko-produktiven Bewältigung von Krisen und Risiken hat sich durch den Strukturwandel nicht nur verändert, sondern scheint heute aktueller und relevanter denn je.

„Alltägliche Lebensführung“ bezeichnet den Zusammenhang aller Tätigkeiten von Personen in ihren verschiedenen Lebensbereichen (Erwerbsarbeit, Familie, Freizeit, Bildung etc.). Thema ist damit das gesamte tätige Leben von Individuen, aber nicht in seiner gesamten „Länge“ (wie es etwa Thema der Biographie- oder Lebensverlaufsforschung ist), sondern sozusagen in seiner „Breite“. Gegenstand ist also nicht die Diachronie des Lebenslaufs (die jedoch ein wichtiger Hintergrund und Fluchtpunkt von Lebensführung ist), sondern vor allem die Synchronie des Alltags ([www.lebensfuehrung-im-wandel.de](http://www.lebensfuehrung-im-wandel.de) 2005).

Gleichzeitig zeigt sich, dass die berufliche Weiterbildung heute vielfach mit neuen und erweiterten Aufgabenstellungen, Erwartungen und Unterstützungsbedarfen konfrontiert ist, auf die ihre konventionellen Organisationsformen und Methodenrepertoires immer weniger zu passen scheinen (vgl. die Kritik in Dewe 2002). Damit aber steht die Frage nach den zukunftsfähigen Komponenten und Strukturen von Fachlichkeit und Professionalität in der beruflichen Weiterbildung und ihrer Einbettung in Organisationen auf der Tagesordnung.

Seit einigen Jahren werden in institutionellen Kontexten der Weiterbildung Reformen durchgeführt, die zum größten Teil ökonomisch motiviert sind. Dabei ist zu beobachten, dass diese Prozesse durch interdisziplinär und kontrovers geführte theoretische Diskussionen (vgl. u. a. Hoffmann 2001) begleitet werden. Es lässt sich stark vermuten, dass mit den Reformen Chancen, aber auch große Risiken für professionelle Leistungserbringung verbunden sind. Dies ist insbesondere von Bedeutung, wenn direkt oder indirekt steuernd auf Handlungsbereiche Zugriff genommen wird, die bisher durch das Moment einer gewissen Selbstkontrolle professionellen Handelns oder durch eine von (relativer) Autonomie geprägte Organisationsform professioneller Bildungsarbeit gekennzeichnet waren.

Professionelles Handeln findet nun immer unter bestimmten Rahmenbedingungen statt, d. h., es lässt sich für professionelles wie für jedes soziale Handeln ein bestimmter Handlungskontext ausmachen. Vor dem Hintergrund diverser – bereits durchgeführter bzw. politisch vorbereiteter – Reformvorhaben im öffentlichen Sektor stellt sich hier

besonders die Frage nach den Auswirkungen für professionelles Handeln, wenn eben diese Rahmenbedingungen reformiert werden. Es geht unter dem hier interessierenden Gesichtspunkt um den Zusammenhang zwischen den Problemstellungen, die den institutionellen Reformen zugrunde liegen, Formen der Umsetzung bzw. Implementierung, den sich dabei etablierenden Anreizstrukturen und den sich abzeichnenden oder prognostizierbaren Veränderungen in den jeweiligen Formen sozial legitimer Professionalität erwachsenenbildnerischen Handelns.

Der Rückzug des Staates von der Verantwortlichkeit für soziale – wie zunehmend auch für Bildungsprobleme – und für den sozialen Schutz seiner Bürger, die Einführung von Workfare-Strategien, die Verschiebung von un konditionalen Rechten zu einem System, in dem Adressaten Vorleistungen bringen müssen, um sich für das Recht auf (Bildungs-)Hilfe und Leistungen zu „qualifizieren“ – all diese Momente haben große Auswirkungen auf die Arbeitsprozesse im institutionalisierten Weiterbildungssektor, auf die professionelle Rolle der hier pädagogisch Tätigen und insbesondere auf die Beziehung zwischen Adressaten/Klienten und Professionellen.

Viele Konzepte der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung sahen und sehen in der Klienten/Professionellen-Beziehung den Kern pädagogischer Professionalität (siehe bereits Schmidt 1997). Wenn hingegen zukünftig Sanktionen die Klienten/Professionellen-Beziehung dominieren, ist Professionalität (in einem strikten Sinne) offenkundig unterminiert.

Professionalisierung wird aktuell diskreditiert. Es fragt sich, ob das nicht voreilig ist. Parsons (1978) ging es um die Frage, wie Solidarität in modernen Gesellschaften auch ohne starke Gemeinschaft möglich ist. Seine Antwort war „Wertgeneralisierung durch Institutionalisierung von Solidarität“. Professionalisierung ist eine – nicht die einzige – Alternative zur einseitigen Vermachtung und Vermarktung der globalen Kommunikation (vgl. etwa Brunkhorst 1993; Kernen 2005).

Mit dem Um- bzw. dem Abbau der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme setzt sich gegenwärtig eine marktrationale Orientierung durch, die von einem grundlegenden Wandel im professionellen Selbstverständnis und in der Organisation besonders der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung geprägt ist: Marktförmige Steuerungsmodelle, Verfahren der Budgetierung, Leistungsmessung und Qualitätssicherung verändern die Arbeitsprozesse und Handlungsspielräume von Erwachsenenbildner/inne/n in nicht unerheblichem Maße. Die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung wird selbst zum Gegenstand einer am Muster der ökonomischen Effizienz ausgerichteten Modernisierung. Damit kommt es zu einer gravierenden Veränderung in Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitsbedingungen. Auch hierzulande sind in der Folge Tendenzen der Deprofessionalisierung, bisweilen sogar der Entberuflichung deutlich zu beobachten. In diesem Artikel beziehe ich mich auf vorläufige Untersuchungsergebnisse einer Studie, die von meinen Mitarbeitern und mir an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg initiiert worden ist und mit Mitteln der CCC-Stiftung finanziert wird. Befragt wurden Träger von Einrichtungen der arbeitsmarktbezogenen beruflichen Weiterbildung sowie dortige Mitarbeiter in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen im Land Sachsen-Anhalt

im Hinblick auf Erfahrungen mit aktuellen Reform- und Rationalisierungsmaßnahmen im Kontext adaptiver und sozialrehabilitativer Weiterbildung. Zentrale Fragestellungen unseres Forschungsprojektes waren u. a.:

- Wie werden Reformkonzepte in den Weiterbildungsorganisationen – seien es professionelle Organisationen oder Anstellungsträger – bis hin zur Arbeitsebene umgesetzt?
- Welche veränderten Anforderungen ergeben sich für jeweilige Anstellungsträger, und wie gehen sie damit um?
- Wie wirken sich aus der Ökonomie abgeleitete Instrumente auf die bisher erreichte Professionalität aus?
- Inwieweit tragen diese Instrumente der jeweiligen Reformen dazu bei, professionelles Handeln zielorientierter zu steuern bzw. zu unterminieren?
- Welche Auswirkungen ergeben sich im Hinblick auf die Professionalität?
- Sind Effekte auf Qualität und Effizienz erkennbar?

Im geplanten zweiten Teil unserer Studie geht es um eine diskursanalytische Reflexion des aktuellen Wandels der professionellen Handlungspraktiken und Wissensformen von beruflich Handelnden in der adaptiven und sozialrehabilitativen Weiterbildung. In den gegenwärtigen selbstkritischen disziplinären und professionstheoretischen Diskursen über Erwachsenenbildung fehlt eine empirisch fundierte diskursanalytische Reflexion des Wandels der eigenen Arbeitspraktiken. Dem fehlenden Rekurs auf die fachlich und professionell anerkannten Handlungsmodalitäten des impliziten (Professions-)Wissens und des situativen Arbeitshandelns steht somit eine fehlende diskursanalytische Kritik der aktuell sich durchsetzenden disziplinierenden Subjektivierungspraktiken gegenüber.

Die manageriale Umgestaltung von institutionalisierten Bildungsangeboten und die Einführung von Kontrakten und anderen Marktinstrumenten in die Verwaltung moderner Bildungs- und Dienstleistungsorganisationen sowie die Koordination zwischen öffentlichen Erbringern und nichtöffentlichen Anbietern („New Public Management“, „New Managerialism“, Privatisierung) haben ökonomische Parameter und rigide Kosten-Nutzen-Kriterien an prominenter Stelle in die Entscheidungsfindung der Anbieter institutionalisierter Bildungsangebote eingeführt.

Techniken der Qualitätssicherung und der Leistungsmessung (performance measurement) haben dabei ein beträchtliches Potenzial bereitgestellt, die Entscheidungs- und Handlungsspielräume von Professionellen einzuengen, die Bedeutung dessen, was als „gute Arbeit“ gilt, zu verschieben und den professionellen Modus einer fall-logischen Anwendung von Wissen und Fähigkeiten durch regelbasierte, formalisierte Arbeitsroutinen zu ersetzen (vgl. Reh 2004).

Qualitätsmanagement/Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung zu betreiben, ist inzwischen eine Selbstverständlichkeit für die Anbieter von Bildungsdienstleistungen. Den politischen Motiven einer wettbewerbs- und effizienzorientierten Deregulierung der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung entsprechend kommen dabei Verfahren zum Einsatz, die ursprünglich aus der gewerblichen und industriellen Produktion stammen. Qualitätsbeschreibungen und Maßnahmen der Qualitätsgewährleistung werden bspw. vom Gesetzgeber erklärtermaßen als Mittel betrachtet dafür, bei sinkendem finanziellen Aufwand, also auch schlechteren personellen und sachlichen Rahmenbedingun-

gen, ein gleich bleibendes Niveau pädagogischer Leistungen gewährleisten zu können. Neben der Sicherung von Mindeststandards steht die Freilegung von Rationalisierungspotenzialen und die Kontrolle der Wirksamkeit der eingesetzten Ressourcen im Mittelpunkt des sozialadministrativen Interesses. Dieser Rationalisierungsstrategie ist die Tendenz zur Formalisierung und Standardisierung inhärent, insofern die Steuerung und Kontrolle der Planung, der praktischen Abläufe und der Ergebnisse arbeitsmarktbezogener Weiterbildung auf Quantifizierungen, auf eindeutige Grund-Folgebeziehungen und empirische Fassbarkeit angewiesen ist (vgl. Galiläer 2004). An Bedeutung verliert dabei das handlungsstrukturbezogene Konzept der Professionalität für die problem- und situationsadäquate Steigerung der Erfolgswahrscheinlichkeit erwachsenenbildnerischen Handelns (vgl. Dewe 1996; Dewe/Galiläer 2003). Dieses zeichnet sich demgegenüber durch Fall- und Wissensbezug, Kontingenz, Kommunikation, Verstehen und Empathie aus und folgt einer anderen Logik als Qualitätsmanagement und -sicherung, bei denen notwendigerweise auf Zurechenbarkeit, Sicherheit und Machbarkeit gesetzt werden muss.

Wenn also abkürzende Assessment-Verfahren, die Rationierung von „Bildungsdienstleistungen“ und der Zwang zur Erfüllung bestimmter Leistungskriterien und Zielvorgaben zur alltäglichen Erfahrung in der Praxis der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung werden, stellt sich die Frage, ob das Konzept der (ohnehin sehr begrenzten) „professionellen Autonomie“ weiterhin für die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung überhaupt noch zutrifft.

## **2. Veränderte Beschäftigungsverhältnisse und die Folgen für das professionelle Selbstverständnis**

Viele Träger und Einrichtungen arbeitsmarktbezogener Weiterbildung haben hierzulande in den vergangenen Jahren den eingangs beschriebenen sozialwirtschaftlichen Transformationsprozess vollzogen. Ausgelöst durch die Einführung von Wettbewerbsselementen und Kontraktmanagement im Sozialsektor wurde durch Ausgliederung, Fusionen und Geschäftsfeldpolitik versucht, ökonomisch effizientere Leistungserbringer zu formen. Diese Entwicklung hatte nun erhebliche Auswirkungen auf die Beschäftigten im institutionalisierten, arbeitsmarktnahen Weiterbildungssektor und die Gestaltung der Berufsvollzüge in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung. Die Suche nach „flexiblen Lösungen“ führte auf der Ebene der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen zu einem zunehmenden Wildwuchs, der sich zurzeit in der Deregulierung, Pluralisierung und Fragmentierung der Beschäftigungsverhältnisse niederschlägt (vgl. auch Bröckling 2000).

Tendenzen der Deprofessionalisierung in der Leistungserbringung sind in vielen Bereichen der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung von uns beobachtet worden. Ausgebildete Weiterbildner/innen arbeiten in zunehmendem Maße unter der Leitung von Fachkräften aus der Verwaltung und aus anderen Professionen. Gleichmaßen zeigen

sich Tendenzen, Weiterbildner/innen durch geringer qualifizierte Beschäftigte zu ersetzen und Stellen abzuwerten. In Stellen, die von qualifizierten Weiterbildner/innen besetzt sind, ist die Reduzierung professioneller Ermessensspielräume eine häufig beobachtete Erfahrung. Auf der Ebene der Gestaltung der Berufsvollzüge (vgl. allgemein Saiger 1998) wird durch das Kontraktmanagement eine stetige Zunahme bürokratisch-administrativer Aufgaben ausgelöst, die mit einer „Managerialisierung“ und Re-Taylorisierung der Weiterbildung einhergeht.

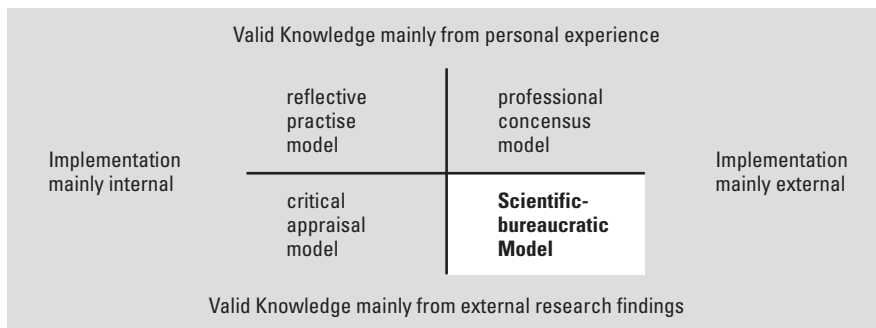
Eine Befragung erwachsenenbildnerischer Fachkräfte im beruflichen Handlungszusammenhang der adaptiven und sozialrehabilitativen Weiterbildung in Sachsen-Anhalt zeigt, dass die vorrangig betriebsintern implementierten, neuen Wirtschaftlichkeitsregeln von einer großen Mehrheit zwar als noch vereinbar mit dem sozialstaatlich abgeleiteten Auftrag der institutionalisierten adaptiven und sozialrehabilitativen Weiterbildung angesehen werden. Zugleich wird ein Wandel fachlicher Standards wahrgenommen, in dem etablierte Arbeitsprinzipien aufgeweicht werden und die bisherige Funktion der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung unter Druck gerät: Konzeptionen von evidenzbasiertem Wissen und evidenzbasierter Praxis werden als ein neuer Eckpfeiler von Professionalität in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung propagiert, von den Beschäftigten bei den befragten Bildungsträgern aber mehrheitlich abgelehnt.

Von Trägern der Weiterbildung wie von individuellen Erwachsenenbildner/inne/n wird in zunehmenden Maße erwartet, bestimmten Praktiken und Programmen zu folgen, denen zugeschrieben wird, „erwiesenermaßen“ effizient und erfolgreich zu sein. Die Bestrebungen, „Best Practice“ und „evidenzbasierte Praxis“ zu fördern, werden aber als ambivalent betrachtet. Einerseits beinhalten sie die Möglichkeit, die Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit von institutionalisierten Bildungsangeboten zu erhöhen, professionelle Praxis zu „verbessern“ und die häufig unterschätzte Bedeutung von eher empirisch quantitativ ausgerichteter Forschung in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung hervorzuheben; andererseits scheinen sie in einem beträchtlichen Maße dazu in der Lage zu sein, den Katalog legitimer Vorgehensweisen in der Praxis zu begrenzen, das Spektrum legitimer Wissensformen (und legitimer Weisen der Wissensverwendung) einzuengen und die Aufgabe der Entscheidungsfindung in unsicheren und unvorhersehbaren Kontexten zu simplifizieren. In der Folge erhöht das Programm der evidenzbasierten Praxis Tendenzen zu einer Normierung der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung, wobei keineswegs „erwiesen“ ist, dass eine Orientierung an Konzepten evidenzbasierter Praxis die Wirksamkeit der Weiterbildung tatsächlich erhöht.

In der Professionalisierungsdiskussion wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass nur durch eine kohärente Wissensbasis die Professionalisierung arbeitsmarktbezogener Weiterbildung weiterentwickelt werden könne (siehe bereits Weingart 1976). Denn eine sich entwickelnde Profession wird nicht allein an ihrer professionellen Praxis, sondern gleichermaßen auch daran gemessen, welches Professionswissen der Arbeit zugrunde liegt. Fachkräfte der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung beziehen typischerweise ihr Wissen aus verschiedenen Quellen, die vom informellem kollegialen

Austausch bis zu empirisch gewonnenem Wissen aus der Praxisforschung reichen. Nun wird von der evidenzbasierten Praxis zunehmend angenommen, dass sie eine Wissensressource für die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung bieten kann, die den professionellen Status und die Legitimation scheinbar deutlich aufwertet. Ergebnisse aus unserer aktuellen Untersuchung unter Fachkräften in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung zeigen, dass die Professionellen eine Theorie als „gut“ bewerten, wenn sie ihnen bei der Bewältigung ihrer alltagspraktischen Problemstellungen hilfreich ist. So schätzen sie zwar empirische Forschungsergebnisse, wie sie in Fachbüchern und in Artikeln publiziert werden, vertrauen jedoch noch stärker auf das Erfahrungswissen eines geschätzten Fachkollegen. Die managerialistische „What-works“-Agenda zieht hieraus jedoch den irreführenden Schluss, dass es nur darauf ankomme „was funktioniert“ und deshalb eine „evidenzbasierte Praxis“ zu fordern sei, während die angeblich auf bloßem „Meinungen“ basierenden Entscheidungsstrategien so ihren Nutzen verloren hätten und kontraproduktiv geworden seien. Diese eng mit „Management-by-measurement“-Ansätzen verbundene Agenda ist somit keineswegs unproblematisch. Sie reduziert das Problem von Ambiguitäten auf Probleme von (wissenschaftlich auflösbarer) Ungewissheit und ersetzt die Logik sozialer Angemessenheit in der Praxis professioneller Bildungsarbeit durch eine konsequentialistische Rationalität (vgl. Abb. 1). Es könnte sich herausstellen, dass die scheinbare „Neutralität“ der „What-works“-Agenda selbst eine utilitaristische Ideologie mit anti-sozialem und antiprofessionellem Bias ist.

**Abbildung 1: Verlust des reflexiven, professionellen Wissensmodells zu Gunsten des „scientific bureaucratic models“ einer evidenzbasierten Praxis**



Hinzu tritt ein anderer Aspekt: Insgesamt haben Kostenaspekte auf allen Ebenen der Entscheidungspraxis an Bedeutung gewonnen. Zahlreiche Träger übernahmen ein neues Organisationsmodell, das die Kostentransparenz erhöht und Leistungsentscheidungen direkter durch Budgets kontrolliert. Mit einer gesetzlichen Änderung hat der Gesetzgeber zudem eine Version des Purchaser/Provider-Split und der Kontraktsteuerung eingeführt. Für die wichtigsten Leistungen gilt seitdem das Prinzip der Koordination durch Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. Die Neure-

gelung verpflichtet die Leistungserbringer allgemein, ihre Leistungen und die jeweiligen Kosten differenziert auszuweisen. Die Steuerung der Leistungserbringung im Einzelfall erfolgt durch individuelle Leistungsvereinbarungen zwischen bspw. Bundesagentur für Arbeit (purchaser) und Weiterbildungseinrichtungen als Leistungserbringer (provider). Die Vermeidung von Kosten bei gleichzeitiger Delegation der jeweils eigenen Risiken ist zunehmend zur ultima ratio in Entscheidungskalkülen geworden. Die Kriterien der Rechtmäßigkeit, Angemessenheit und Wirksamkeit der Leistungen treten demgegenüber vermehrt in den Hintergrund (vgl. Abb. 2). In unserer Untersuchung zeigte sich ein doppelt paradoxer Befund: Die Weiterbildungsträger sind zwar in formaler Hinsicht effizienter geworden, das Ziel einer Kostendämpfung wurde aber insgesamt verfehlt und die Effektivität – die Gewährleistung eines breiten und gestuften Bildungsangebots zur Verbesserung der Bedingungen von (Re-)Integration und Rehabilitation im Kontext von Arbeit und Beruf für Erwachsene und Jugendliche ist allemal gesunken.

**Abbildung 2: Weiterbildung im Spannungsfeld divergierender Handlungstypen**

	← Unternehmerische Dienstleistung	Wohlfahrtsstaatliche Dienstleistung →	
Rationalitätsform	Ökonomische Rationalität	Bürokratische Rationalität	Kommunikative Rationalität
Koordinationsmodus	Markt	Hierarchie	Aushandlung
Operationsmedium	Geld	Macht	Wissen
Nutzerrolle	Kunde	Bürger	Coproduzent
Interaktionsmodus	Indifferenz und Opportunismus	Indifferenz und Misstrauen	Interessiertheit und Vertrauen
Erbringungs- und Organisationsform	Unternehmerisches Modell	Administratives Modell	Professionelles Modell
Bezugsdisziplin	Betriebswissenschaft	Verwaltungswissenschaft	Bildungswissenschaften

### 3. Klärung der Beziehung zwischen Bürger, Staat und Bildungsanbieter

Die erwähnten Tendenzen der Vermarktlichung und Verbetrieblichung der Tätigkeiten von Erwachsenenbildner/inne/n werfen schlussendlich die Frage auf, in welcher Form unter den obwaltenden politischen und ökonomischen Bedingungen die interne und externe Differenzierung der Klientel arbeitsmarktbezogener Weiterbildung voranschreitet, die ungleichheitsreproduzierende Wirkungen in steigendem Maße zwingend mit sich bringt. Dabei wird zukünftig geklärt werden müssen, ob die arbeitsmarktbezoge-

ne Weiterbildung weiterhin auf der Basis professioneller Handlungsmodelle operieren kann oder ob sich diese im Zuge der voranschreitenden Ökonomisierung des Sozialen völlig verwässern bzw. auflösen. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist auch die Auseinandersetzung mit den Prämissen einer neuen, dann gestuften Ausbildung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine moderne Berufspraxis. Wird es in diesem Zusammenhang zu einer Reklassifizierung oder sogar zu einer Deklassierung der professionell dargebotenen arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung kommen?

Unter dem Gesichtspunkt, dass sich Professionalität historisch notwendig universalistisch begründet und auch für professionelle Erwachsenenbildung nur die Reflexion auf diesen Rechtfertigungshorizont und nicht die kurzschlüssige Befreiung von ihm weiterführen kann, kommen berechtigte Zweifel an der Angemessenheit von rigiden Verbetrieblichungsstrategien auf. Forderungen nach wie auch immer begründeter Deprofessionalisierung oder gar Entberuflichung des Personals in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung zugunsten einer neoliberalen Kommerzialisierungsstrategie für den sozialen Bildungs- und Dienstleistungssektor sind also kritisch zu überprüfen, weil sie die Gefahr des Verlustes erreichter Vernunft in sich tragen.

Wenn es u. a. die Aufgabe der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung ist, zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft zu vermitteln, machen die gegenwärtigen, von uns untersuchten Vorstellungen und veränderten institutionellen Kontexte solche Vermittlungen sehr problematisch. Die Erschütterung von etablierten Beziehungen zwischen sozialer Sicherung, Staat und besonders den bildungsbenachteiligten Bevölkerungsteilen wirken als ein Kristallisationspunkt, der bedeutsame Folgen für die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung hat. Diese Veränderungen führen zu der Notwendigkeit, die Bürger/innen und die implizierten Beziehungen zwischen den Bürger/inne/n und dem Staat im weiten Sinne sowie zwischen Adressat und den institutionalisierten Bildungsangeboten im engeren Sinne neu zu definieren: Wird der Bürger, der mit arbeitsmarktbezogener Weiterbildung konfrontiert wird, ein „aktiver Bürger“, ein „ermächtigteter Nutzer“, ein „Experte seiner selbst“, ein „skeptischer und anspruchsvoller Verbraucher“ oder vielmehr ein sanktionierter Empfänger von Bildungsalmosen bzw. ein bloßes Objekt von „Maßnahmen“ sein? Solche unklaren Beziehungen (und Identifikationen) machen den Kontext von arbeitsmarktbezogener Weiterbildung unsicherer – und werfen Probleme auf, denen sich Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung zukünftig deutlicher als bisher stellen müssen.

## **Literatur**

- Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: ders.: (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.
- Brockhaus: Neuausgabe 2005, Stichwort Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Brunkhorst, H. (1993): Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität – Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspek-

- tive. In: Dewe, B. u. a. (Hrsg.): Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 714–757
- Dewe, B. (2002): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn
- Dewe, B. (2004): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H. H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 122–129
- Dewe, B./Galiläer, L. (2003): Qualitätssicherung in pädagogischen Feldern. In: Otto, H. U. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Opladen
- Galiläer, L. (2004): Pädagogische Qualität. Weinheim
- Hoffmann, D. u. a. (2001): Ökonomisierung der Bildung. Weinheim
- Kernen, H. (2005): Arbeit als Ressource. Bern
- Kruse, J. (2004): Arbeit und Ambivalenz. Bielefeld
- Lutz, B. (Hrsg.) (2001): Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich 333 der Univ. München/DFG. Berlin
- Parsons, T. (1978): Research with Human Subjects and the „Professional Complex“. In: ders. (Hrsg.): Action Theory and Human Condition. New York S. 35–65
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 358–372
- Saiger, H. (1998): Die Zukunft der Arbeit liegt nicht im Beruf. Neue Beschäftigungs- und Lebensmodelle. München
- Schmidt, H.-H. (1985): Wohlfahrtsstaatliche Interventionen und individuelle Schicksale. Zur Erwachsenenbildung intermediärer Sozialisationsagenturen. Frankfurt a.M./Bern/New York
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- SFB 333 München (2005): Zum Begriff „Alltägliche Lebensführung“ [www.lebensfuehrung-im-wandel.de](http://www.lebensfuehrung-im-wandel.de) (Zugriff: 22.09.2005)
- Voß, G. G. (1995): Entwicklung und Eckpunkte des theoretischen Konzepts. In: Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung (Hrsg.): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen
- Weingart, P. (1976): Wissen und soziale Struktur. Frankfurt a.M.
- Widersprüche (2003): Selbsttechnologien des Selbst. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, H. 87