

Professionalisierung in Europa

Dieser Beitrag widmet sich dem Stand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung auf der Ebene einzelner Mitgliedsstaaten in der Europäischen Union. Hierzu hat das DIE eine Forschergruppe eingerichtet, in der Weiterbildungsforscher aus Schweden, Dänemark, Großbritannien, den Niederlanden, Deutschland, Polen, Italien, Frankreich und Portugal vertreten sind. Die Inputs zur konstituierenden Sitzung der Forschergruppe und die ersten Diskussionen über Ausgangssituationen und Forschungsbedarfe kennzeichnen einen heterogenen und insgesamt wenig entwickelten Stand der Professionalisierung im Weiterbildungsbereich.

1. Erwachsenenbildung als Bildungsbereich

Erwachsenenbildung/Weiterbildung (im Folgenden synonym gebraucht, ebenso Adult Education/Continuing Education) ist der am engsten mit vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen verbundene Bildungssektor, der – anders als Schule und Hochschule – kaum über eine institutionalisierte Struktur verfügt, die sich nach außen abgrenzt und einer eigenen, bereichsinternen Logik und Dynamik folgt.¹ In Deutschland hat der Versuch, Weiterbildung systematisch zu konstituieren und bildungspolitisch steuerbar zu machen, hatte verschiedenste Strukturierungsvorschläge zur Folge, in denen Über-, Unter- und Zuordnungen zur Debatte standen.

Weiterbildung oder Erwachsenenbildung als Oberbegriff? Der Sinn „freier“ Erwachsenenbildung? Offene und geschlossene Weiterbildung, Fortbildung, berufliche und allgemeine Bildung – alles Ordnungsversuche auf Grund unterschiedlicher Kriteriensysteme. Ordnungskriterien waren etwa die Adressaten bzw. der Zugang, die gesellschaftliche Stellung der Einrichtungen, das Interesse der veranstaltenden Einrichtung, die Zugehörigkeit der Einrichtung zu einer anderen Organisation, die Rechtsnatur der Träger und der Inhaltsbereich des Angebots (vgl. Nuissl 1999, S. 398).

Keines der Ordnungsmodelle hat sich durchgesetzt, sie werden je nach Interesse herangezogen oder modifiziert. Sie alle verdeutlichen aber, dass Weiterbildung in Deutschland in unterschiedlichen Kontexten gewachsen und sektoral strukturiert ist.

1 In der deutschen Weiterbildungsdiskussion wird dieser Sachverhalt neuerdings wieder intensiver unter dem Stichwort „Entgrenzung“ diskutiert. Hier liegt die These zugrunde, dass sich Weiterbildung in anderen gesellschaftlichen Bereichen verliert und der eigene professionelle Kern zerfasert. Die Diskussion ist strittig (vgl. Schwerpunktthema „Entgrenzung“, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2005). Richtig ist, dass Weiterbildung heute in vielen gesellschaftlichen Feldern intensiver angeboten und wahrgenommen wird als früher und damit ein quantitativer und qualitativer Zuwachs verknüpft ist. Zweifelhaft ist, wie dieser Sachverhalt historisch eingeschätzt werden kann; der Versuch, Weiterbildung als „vierten Bildungsbereich“ zu konturieren, ist erst gut 30 Jahre alt und löste eine gänzlich unstrukturierte Weiterbildungssituation ab, die zuvor existierte und Weiterbildung gar nicht zum Gegenstand bildungspolitischer Reflexion machte, praktisch gar keine Grenzziehungen enthielt.

Ähnliches gilt auch für die anderen europäischen Länder, die im genannten Forschungskontext vorgestellt wurden. In einigen Fällen (Portugal, Italien, Polen) ist Weiterbildung sehr eng mit den gesellschaftlichen Teilbereichen verknüpft, in denen sie betrieben wird und entstanden ist. In anderen Ländern (etwa Schweden, Dänemark, Frankreich) lassen sich Strukturen erkennen und beschreiben, die Weiterbildung feldspezifisch gliedern. Unabhängig davon wird jedoch durchweg betont, dass die jeweilige Gestalt der Weiterbildung (und damit auch der „Profession“) nur „verständlich“ sei im Hinblick auf die historische Entwicklung der Weiterbildung und ihre Einbindung in die aktuelle gesellschaftliche Situation.

So wird im schwedischen Fall etwa darauf hingewiesen, dass die vier Felder von Erwachsenenbildung – social movements, residential folk highschoools, study circles and schools for adults – aus unterschiedlichen historischen Phasen der Entwicklung des Bildungssystems in Schweden stammen und je eigene Traditionen, Schwerpunkte und Anforderungen haben. Aus Dänemark wird gemeldet, es gebe nicht *eine* Debatte zur Professionalität in der Weiterbildung, sondern mehrere Debatten jeweils in demjenigen Sektor, in dem Weiterbildung stattfindet. Diese Sektoren im dänischen Beispiel sind die allgemeine Erwachsenenbildung (einschließlich der folk highschoools und Abendklassen), das „vocational training and education“, die „semi-professional tertiary education“, der „university education knowledge transfer“ sowie der Bereich von „consultancy, human research development and trade union education“). Im französischen Fall haben sich hier die beiden großen Bereiche der „animation socio-culturelle“ sowie der „formation professionnelle continue“ entwickelt. Ein dritter Sektor, die „insertion professionnelle et sociale“, ist in den letzten Jahren entstanden.²

Die sektorale Gliederung der Weiterbildung in einzelne Felder ist, was den Zuschnitt derselben angeht, zwischen den einzelnen europäischen Ländern zwar unterschiedlich, es zeigen sich aber Kristallisationskerne im Bereich der allgemeinen und kulturellen Bildung einerseits und der beruflich-betrieblichen Bildung andererseits. Auch ist die Grundlage, auf der jeweils gearbeitet wird, historisch und systematisch sehr unterschiedlich. Vielfach sind im Zuge des Ausbaus der Weiterbildung in einigen Sektoren bereichsspezifische Gesetze oder Initiativen entstanden, die in der Folge Strukturen und Institutionen nur jeweils bezogen auf dieses spezifische Gesetz und die damit verbundene Förderquelle hervorgebracht haben. Typisches Kennzeichen ist auch, dass Weiterbildung in allen Ländern nicht *einem* Ministerium ressortiert, sondern – in höchst unterschiedlichen Ausprägungen – auf unterschiedliche staatliche Stellen verteilt ist. So finden sich Bezüge der Weiterbildung zu den Bildungsressorts, aber ebenso zu den Ressorts für Arbeit, Soziales, Kultur und Wissenschaft.

Vielfach ist auch diese Ressortzugehörigkeit ein Grund dafür, dass Aktivitäten, die als Weiterbildung bezeichnet werden könnten, nicht als solche verstanden werden. So werden etwa in Portugal soziale Bewegungen nationaler und regionaler Ebenen gefördert, die große Anteile von Weiterbildung enthalten, unter dieser Definition aber aus den ressortbezogenen Förderprogrammen herausfallen. In anderen Ländern lässt sich

2 Deutschland (Nuissl/Pehl 2004); Rumänien (Sava/Matache 2003); Spanien (Gomez 2003); Österreich (Lenz 2005); Dänemark (Brems 2003). Die spezifischen Beiträge zur Professionalisierung in den jeweiligen Ländern bestätigen die entsprechenden Angaben in den „Länderporträts“, die inzwischen einem einheitlichen Raster folgend vorliegen.

feststellen, dass immer häufiger Weiter- und Erwachsenenbildung immer dann Aussicht auf Förderung hat, wenn sie als arbeitsmarkt-, berufs- und betriebsbezogene ausgewiesen ist. Dies wirkt sich selbstverständlich auf die verwendete Nomenklatur, aber auch auf Selbstverständnis und Zieldefinition aus.

2. Professionalisierung

Wenngleich es erwachsenenbildnerische Tätigkeiten in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Feldern gibt, fehlt es bislang an einer umfassenden Debatte um Profession und Professionalität. Dies hat, betrachtet man die Darstellungen aus den einzelnen europäischen Ländern, mehrere Gründe:

- Die jeweils bereichsspezifischen Kontexte werden prioritär vor eine übergreifende Sicht der Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung gesetzt. So ist ein „Animator“ im Museum etwas anderes als ein „Trainer“ im Betrieb, auch wenn beide möglicherweise die gleichen Dinge tun. Kontextbezogen sind jeweils Legitimation, Ziele, Image und Selbstverständnis unterschiedlich.
- In keinem der Länder ist der Zugang zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung *generell* geregelt; allenfalls sektoral, etwa dann, wenn es um den Erwerb staatlicher Zertifikate geht. Qualifizierungswege existieren zwar in einigen Ländern – etwa in Deutschland bislang das Diplom-Examen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung –, sie haben aber keine gestaltende Kraft für eine „Profession“ entwickeln können, da weder Bedarf noch Verbindlichkeit systematisch geregelt sind. Fortbildungen für Beschäftigten in der Weiterbildung erfolgen wiederum sektoral (in Verbänden, Betrieben, spezifischen Ausbildungsstätten) und erzeugen Qualifikationen, die schon innerhalb der einzelnen Ländern nicht kompatibel mit anderen Fortbildungsangeboten sind.
- Die Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung sind mehr oder weniger „prekär“. Eine unbefristete Vollzeitstellung ist in der Weiterbildung aller Länder eher die Ausnahme. Solche Anstellungsverhältnisse sind vor allem in jenen Sektoren und Bereichen entstanden, in denen für den Betrieb von Institutionen und deren Evaluierung und Steuerung Kontinuität geschaffen werden musste. Allerdings ist die Faktenlage schlecht dokumentiert: Praktisch in keinem Land existieren gesicherte Daten über Beschäftigtenzahlen oder gar weitergehende Daten aus den Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung.
- Viele der in der Weiterbildung Tätigen verstehen sich weniger als Erwachsenenpädagogen als vielmehr in einem bestimmten sozialen oder betrieblichen Kontext Tätige. Gerade dann, wenn Weiterbildung stärkere andersgerichtete organisatorische Kontexte ausweist (wie etwa im Betrieb, in kulturellen Kontexten, in Verbänden etc.) oder dann, wenn ihre erwachsenenpädagogische Aktivität nur einen Teil ihrer Gesamtarbeit ausmacht, bezieht sich die berufliche Identität nicht auf die Weiterbildung.

Es ist zwar praktisch in keinem der Länder eine Professionsdebatte erkennbar, auch letztlich keine Debatte um „Professionalisierung“ (also: Verberuflichung). Eine intensive

Diskussion über Kompetenzen von Personen, die in und für Weiterbildung arbeiten, findet jedoch in breitem Umfang statt (zwar weniger in den geringer institutionalisierten süd- und osteuropäischen Ländern, aber ansatzweise auch dort). Länder wie Frankreich und England haben, was die Kompetenzdebatte für den Bereich Weiterbildung angeht, ausgesprochen differenzierte Ansätze – konzentriert auf den Bereich der beruflichen Bildung. In keinem der Fälle jedoch werden weiterbildungsübergreifend definierte Kompetenzen als Voraussetzungen für die Tätigkeit in der Weiterbildung verbindlich gemacht. Zwar existieren in einzelnen Sektoren (wiederum insbesondere in der beruflichen Bildung, aber auch in der nachholenden Schulbildung) formale Eingangsbestimmungen, sie sind jedoch nicht in einen übergreifenden verbindlichen Kontext einer definierten Qualifizierung für die Tätigkeit im Bereich eingebunden. Wichtige Voraussetzungen dafür, Tätigkeiten und berufliche Segmente einer „Profession“ zu definieren, fehlen daher.

3. Beschäftigungsverhältnisse und Kompetenzen

In nahezu allen hier berücksichtigten europäischen Ländern zeigt sich, dass es nur eine kleine Gruppe von Beschäftigten gibt, die institutionell (Weiterbildungseinrichtungen) und von der Tätigkeit her ausschließlich in der Erwachsenenbildung arbeiten; der größte Teil der Personen, die in ihrer Arbeit zur Realisierung von Erwachsenenbildung beitragen, befindet sich entweder innerhalb des definierten Weiterbildungsbereichs in prekären Beschäftigungsverhältnissen oder ist nur in geringem Maße mit Weiterbildung befasst. Man kann die Personengruppen, die in der Weiterbildung in den jeweiligen Ländern aktiv sind, nur schwer einem gemeinsamen Raster zuordnen. Am einfachsten gelingt dies noch bei Lehrer/innen an Schulen und Hochschulen, die auch erwachsenenpädagogische Lehre betreiben. Schwieriger wird die Zuordnung bei den Personen, die in betrieblichen Verfahren der Personalentwicklung, in Fortbildungen bei Gewerkschaften oder im Training in Verbänden und Organisationen tätig sind.

Der Bezug der unterschiedlichen Personengruppen zur Weiterbildung lässt sich übergreifend in konzentrischen Kreisen darstellen:

- Im Mittelpunkt befindet sich die Gruppe der Personen, die beruflich ausschließlich in der Weiterbildung arbeiten,
- drum herum gruppieren sich solche, die in prekären Beschäftigungsverhältnissen oder als „Arbeitskraftunternehmer“ ihren Lebensunterhalt mit Weiterbildung verdienen,
- dann solche, die zu einem Teil ihrer Arbeit Weiterbildung betreiben,
- schließlich solche, die neben anderen Tätigkeiten auch Weiterbildung betreiben.

Insgesamt ergibt sich so ein ungeheuer weites Spektrum von unterschiedlichen Personengruppen.

Bei der Diskussion um Professionalität in der Weiterbildung ist vielfach nur die kleine Personengruppe im Blick, die im Zentrum der konzentrischen Kreise steht. Sie macht in allen europäischen Ländern allenfalls ein Zehntel aus und ist überwiegend in kleinen Einrichtungen beschäftigt, die ihnen weitere Aktivitäten abverlangen: etwa Marketing,

Öffentlichkeitsarbeit, Personalführung, Lehre, Programmplanung, Politik etc. Dies ist ohne Zweifel eine ungünstige Voraussetzung für die formalisierte Anhebung einzelner Kompetenzen.

Das Fehlen einer Professionsdebatte in der Weiterbildung und das Vorhandensein einer Kompetenzdebatte entspricht der Situation in anderen beruflichen Feldern. In der Weiterbildung handelt es sich dabei allerdings nicht um einen Prozess der Deprofessionalisierung, der in anderen Bereichen mit berechtigter kritischer Analyse beobachtet wird. In der Weiterbildung hat es noch zu keinem Zeitpunkt den Aufbau einer wirklichen Profession gegeben. Faktisch wird in den meisten europäischen Ländern die weiterbildnerische Tätigkeit unter Auslassen eines Professionalisierungsprozesses direkt in eine joborientierte Kompetenzdefinition überführt. Diese bezieht sich nicht mehr auf eine übergreifende „Profession“, sondern auf spezifische Cluster von Tätigkeitsfeldern in unterschiedlichen Kontexten.

Diese Tendenz spiegelt sich auch in den Entwicklungen im Wissenschaftsbereich der beziehungsweise den entsprechenden Strukturen an Hochschulen wieder.

In den meisten europäischen Ländern vertreten diejenigen Wissenschaftler an Hochschulen, die sich mit Weiterbildung beschäftigen, Disziplinen mit anderen Denominationen, wie etwas Soziologie, Psychologie, Politik oder Ökonomie. Sie übertragen ihren disziplinorientierten Blick auf den Bereich der Weiterbildung – vielfach sehr engagiert. In denjenigen Ländern, in denen Lehrstühle für Erwachsenen- oder Weiterbildung denominiert wurden, zeichnet sich ein gemeinsamer Trend ab: die Zuweisung von universitären Einheiten ausschließlich an Weiter- oder Erwachsenenbildung nimmt ab, Lehrstühle werden heute – wenn überhaupt noch Weiterbildung auftaucht – für spezifische Verknüpfungen ausgewiesen, wie etwa „Weiterbildung und Management“, „Medien und Weiterbildung“, „Kulturelle Arbeit und Erwachsenenbildung“ usw.

Dem zu verzeichnenden Integrationsprozess von Erwachsenenbildung in nahezu alle gesellschaftlichen Felder entspricht damit in gewisser Weise der Trend im Wissenschaftsbereich.

4. Tätigkeitsfelder

Erwachsenenbildnerische Tätigkeiten sind breit gestreut, sie finden sich in fast allen gesellschaftlichen Feldern wieder. In den Ländern Nord- und Westeuropas lassen sich hierbei institutionelle Felder abgrenzen, etwa

- Volkshochschulen und private Weiterbildungsanbieter in Deutschland,
- folk highschoools und adult education centers sowie commercial und technical colleges in Dänemark,
- Einrichtungen der sozialen und kulturellen Bildung und solche der beruflichen Bildung in Frankreich.

Eine solche nach Institutionen beschreibbare Bereichszuweisung existiert in den Ländern Süd- und Osteuropas praktisch nicht. Dort ist Erwachsenenbildung sozialen Bewegungen, Betrieben, Verbänden und Organisationen sowie Einrichtungen der Erstausbildung

bildung angegliedert. Selbstverständlich gibt es solche „angegliederten“ Arbeitsbereiche von Erwachsenenbildnern ebenso in Nord- und Westeuropa.

Eine Gesamtschau der Erwachsenenbildung über alle gesellschaftlichen Bereiche hinweg ist schon innerhalb eines Landes kaum möglich, muss aber in einer vergleichenden Analyse unterschiedlicher Länder (und damit unterschiedlicher gesellschaftlicher Strukturen) notwendig scheitern. In der Diskussion der Forschergruppe zeigte sich, dass es einen Ansatz zur übergreifenden Analyse erwachsenenpädagogischer Tätigkeit nur über das Auffinden erwachsenenpädagogischer *Tätigkeitsfelder* geben kann. Eine solche Definition transversal definierter Tätigkeitsfelder erfordert jedoch auch, zumindest heuristische Vorstellungen davon zu haben, was zu erwachsenpädagogischer Tätigkeit gehört und was nicht. Hier zeigen sich auch in einer internationalen Diskussion diejenigen Trennlinien, die in der nationalen Diskussion feststellbar sind: Erwachsenenbildung und das Lernen von Erwachsenen grenzt sich gegenüber Sozialisation, Therapie, soziale Arbeit usw. ab. Positiv formuliert: Die Definition erwachsenenpädagogischer Tätigkeitsfelder dreht sich um das Lernen von Erwachsenen. All das, was getan wird, um das Lernen von Erwachsenen zu ermöglichen und zu unterstützen, gehört zur Weiterbildung.

Mit einer solchen Arbeitshypothese lassen sich in den vorliegenden Beschreibungen europäischer Länder verschiedene Tätigkeitsfelder identifizieren, die mit dem einen oder anderen Schwerpunkt, aber letztlich in allen Ländern aufzufinden sind:

1. Lehre, 2. Management, 3. Beratung, 4. Programmplanung, 5. Support, 6. Medien.

Zu diesen Tätigkeitsfeldern gehören jedoch jeweils spezifische, sich stark verändernde und länderspezifisch unterschiedlich ausgeprägte Tätigkeiten.

1. Lehre

Hier sind zwei Tendenzen feststellbar: Die Lehre wird weitestgehend und überall aus der Personengruppe, die sich im Kern der Weiterbildung befindet, „ausgelagert“ an Experten, die wegen Stoffkompetenz, regionaler Nähe, Organisationsbezug oder aus anderen Gründen herangezogen werden. Der „Stoff“, der „content“ wandert damit nicht aus der Weiterbildung ab, sondern aus der Gruppe der hauptberuflichen Weiterbildungner in Zirkel von einschlägigen Experten.

Gegen den Begriff der „Lehre“, des „teaching“, erheben sich zunehmend Widerstände. Vielfach wird Lehre nicht mehr als solche verstanden, sondern als Moderation, Animation, Facilitation auf der einen oder Coaching auf der anderen Seite. Die Tätigkeit scheint sich in eine „weiche“, lernerorientierte Aktivität und eine „harte“, stoffbezogene Aktivität zu zerlegen. Fragen einer Lehrplanung, einer Evaluation der Lehre spielen offenbar derzeit eine geringere Rolle. Eine größere Bedeutung haben Diskussionen zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden, des Arrangements von Lernprozessen, der Kombination medialer Lernprozesse mit sozialen Interaktionsformen, der Behaltensfähigkeit und der Memotechniken. Gerade der neurowissenschaftliche Einfluss zeigt sich bei der „harten“, effizienzorientierten Debatte um Lehrtätigkeit. Ent-

sprechend dieser Delegation von Lehre an Experten aus unterschiedlichsten sozialen und beruflichen Kontexten und der Aufteilung von Lehre auf ein breites Spektrum zwischen „harten“ und „weichen“ Vermittlungskonzepten wird die Tendenz verstärkt, das Tätigkeitsfeld „Lehre“ als solches aus dem Auge zu verlieren.

2. Management

Management als erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsfeld ist nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern erst seit kurzem ins Bewusstsein gerückt. Fragen der Personalführung und -entwicklung, des Marketings, der Organisationsentwicklung, zur Leitung einer Bildungseinrichtung oder eines Betriebs implizieren Tätigkeiten, die in jüngerer Zeit ganz oder teilweise der Erwachsenenbildung zugerechnet werden. Dies ist hauptsächlich der Tatsache geschuldet, dass hier etwas für Bildungseinrichtungen als den organisatorischen Voraussetzungen für Erwachsenenbildung geschieht oder aber Prozesse angeleitet werden, die ohne eine gezielte Fort- und Weiterbildung der Involvierten nicht denkbar sind. Aber auch „neue“ Tätigkeiten des Managements wie Fundraising, Projektmanagement oder Aufbau und Betreuung regionaler Kooperationsnetze sind zunehmend Tätigkeiten innerhalb der Erwachsenenbildung und mit dem Lernen Erwachsener verbunden. Zum Management werden auch Aktivitäten des Human Resources Development gezählt oder solche des Aufbaus von verbandlichen Strukturen, die eng mit Lernprozessen verbunden sind.

Die Identifikation erwachsenenpädagogischer Tätigkeiten in Managementprozessen wird unterschiedlich vorgenommen, folgt teilweise unterschiedlichen Verständnissen von Erwachsenenbildung. Auch findet der Diskurs über Management und die Entwicklung von Managementkompetenzen oft unverbunden mit der Erwachsenenbildung statt.

3. Beratung

Ein wachsender Bereich von Weiterbildung ist die Beratungstätigkeit. Dies gilt länderübergreifend. Hierzu gehört insbesondere die Bildungsberatung, also die Unterstützung von Lernenden beim Auffinden geeigneter Angebote und bei der Analyse des Lernbedarfs. Hiermit verbunden ist auch die Tätigkeit des Aufbaus und der Pflege entsprechender Informationssysteme und Datenbanken sowie die Überprüfung der Informationen, die für Bildungsentscheidungen erforderlich sind. Unter Lernberatung wird aber in der Regel auch die Unterstützung der Lernenden im Verlauf des Lernprozesses verstanden, die Beratung beim Auftreten von Lernproblemen oder bei der Evaluation des Lernstandes. In einigen Diskussionskontexten wird diese Form von Beratung unter „Lehre“ subsumiert, findet sich aber, wenn man erforderliche Kompetenzen erörtert, durchaus als eigenständiger Bereich wieder.

Ähnliches gilt für die Beratung bei der Karriereplanung, die gelegentlich unter Management subsumiert wird, letztlich aber – etwa in Bezug auf Kommunikation, Rollendefinition usw. – als Beratungstätigkeit definiert wird. Die Bilanzierung der individuellen Kompetenzen, die Anerkennung des „Prior and experimental learning“ hat sich ebenfalls zu einem wichtigen Teil von Beratung entwickelt.

4. Programmplanung

In vielen Fällen wird Programmplanung noch verstanden als das Erstellen eines Programmheftes einer Weiterbildungseinrichtung. Dies hat sich jedoch in großem Maße ausdifferenziert und erfordert von daher auch ein wesentlich breiteres Spektrum an Kompetenzen. So wird unter Programmplanung etwa die Entwicklung eines Qualifizierungsangebots für Betriebe subsumiert, die Vereinbarung eines Entwicklungsprogramms (mit erwachsenenpädagogischen Anteilen) in einer Region. Insbesondere das Planen von Programmen in kooperativen Kontexten mit Betrieben, Ämtern, Verbänden und Bildungseinrichtungen findet immer häufiger statt und erfordert eigene Zugänge.

5. Support

Immer häufiger geraten auch diejenigen Tätigkeiten in den Blick, die für das Lernen von Erwachsenen, in welchen Bereichen es auch geschieht, wichtig sind und sich unter „Support“ subsumieren lassen. Ausstattung und Pflege von Räumen, Anmelde- und Registrationsverfahren, Betreuung (auch von Kindern), Anfahrten, Finanzierung – schlicht die gesamte technisch-organisatorische Unterstützung bei Lernprozessen in formalisierten Kontexten ist ein breites Feld erwachsenenpädagogischer Arbeit, das zunehmend als solches erkannt wird.

6. Medien

Hier hat sich ein Bereich von Tätigkeiten entwickelt, der noch außerordentlich in Bewegung ist. Es geht insbesondere um die Produktion, den Einsatz und die Betreuung von Lernsoftware für Erwachsene, die Zusammenarbeit mit Experten im EDV-Bereich, die Entwicklung von Lehr- und Lernmöglichkeiten in interaktiven Speichermedien und im Internet.

Die genannten Tätigkeitsfelder dienen im nächsten Schritt der Arbeit der Forschergruppe zum Aufspüren von konkreten Tätigkeiten der Erwachsenenbildung in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Feldern. Sie sind nicht vollständig und tiefenscharf, haben aber eine wichtige heuristische Funktion bei der Analyse.

5. Kompetenzprofile

Zu den definierten Tätigkeiten und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung sind jeweils unterschiedliche Kompetenzen feststellbar und zu definieren, die in eine transversale Definition von erwachsenenpädagogischen Kompetenzprofilen münden können.

Die beschriebenen Kompetenzprofile variieren in den einzelnen Ländern außerordentlich. Sie sind teilweise differenzierter, teilweise allgemeiner, beziehen sich teilweise stärker auf „core skills“, teilweise eher auf instrumentelle Fertigkeiten. In Frankreich existiert ein ausdifferenziertes System der Kompetenzbeschreibungen entsprechend dem „Répertoire opérationnel des métiers et des emplois“ (ROME), das

entsprechende Kompetenzen für die Beschäftigten sowohl in der sozialen und kulturellen Bildung, der beruflichen Bildung als auch der sozialen und beruflichen Integration ausweist.

In England existiert eine Liste der „employment national training organizations“, die „skills“ für die dort definierten drei Hauptgruppen der Weiterbildungsbeschäftigten (Management, Teaching, Support) benennt. In diesen Listen sind bei Management etwa finance, business development, people management, IT-competence, bei den Lehrkräften research skills, reflective pedagogy, languages, business development, beim support staff etwa customer service, careers guidance, counselling und business development. Kompetenzen wie „business development“, „IT“ und „core skills“ werden für alle drei Gruppen definiert. Die „core“ oder „key“ skills sind Kommunikation, numeracy, information technology, working with others, problem solving und improving own learning performance.

Auch in Deutschland, Schweden und Dänemark existieren differenzierte Kompetenzkataloge, unbeschadet der Frage, ob sie in entsprechenden Qualifizierungsprozessen überhaupt vermittelt oder überprüft werden. In Portugal und Polen sind dagegen eher allgemeinere Kompetenzanforderungen formuliert, etwa Interpretationsfähigkeit, Sprachkompetenz, kritisches Denken, Konzeptionskompetenzen, die sich in einen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess und eine strategische Gesamtperspektive einordnen.

In nahezu keinem Land gibt es aufeinander abgestimmte Kompetenzprofile, Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie Kompetenzprüfungen im Bereich der Erwachsenenbildung, wenn man diese als Ganzes sieht. Solche verbindlichen Festlegungen existieren nur sektoral, letztlich nur in ganz engen Feldern der beruflichen Qualifizierung. Der Gesamtbereich der Weiterbildung ist damit ein offener, flexibler und für Menschen mit unterschiedlichsten Kompetenzen begehbarer Arbeitskontext.

6. Perspektiven

Hinsichtlich einer übergreifenden Diskussion über die Professionalität in der Erwachsenenbildung in Europa lassen sich folgende Perspektiven zusammenfassen:

- Im politischen Bereich stellt sich die Frage, in welcher Weise die Professionalität der Weiterbildung in das Konzept des lebenslangen Lernens einzubetten ist. Andere Bildungsbereiche (wie Schule und Hochschule) sind in weit höherem Maße professionalisiert als die Weiterbildung; hier kann sich eine „Schiefelage“ entwickeln, welche Widersprüche und Sollbruchstellen im lebenslangen Lernen von Beginn an festschreibt.
- Es ist offenkundig, dass nur wenige Kenntnisse darüber vorliegen, welche Tätigkeiten erwachsenenpädagogisch Beschäftigte tatsächlich ausüben und welche Kom-

petenzen sie dafür benötigen. Insbesondere gibt es keine ausreichend präzisen Vorstellungen davon, in welchen Kombinationen bestimmte Tätigkeiten als Beruf oder am Arbeitsplatz definiert und ausgeübt werden (können), es liegt praktisch keine job-skills-analysis vor.

- Es gibt keine Festlegungen von Kompetenzprofilen in den einzelnen Ländern, daher auch nicht übergreifend; außerdem ist es nicht sicher, ob solche Kompetenzprofile überhaupt festgelegt werden sollten – aus Sicht der Betroffenen ebenso wie aus Sicht der Bildungspolitik. Die vorliegenden Kompetenzprofile sind nicht systematisch rückgebunden an Ausbildungsgänge und Berufseinmündungen und liegen auch auf unterschiedlichen Ebenen (persönlichen, arbeitsbezogenen, grundlegenden, instrumentellen usw.). Dies gilt zwischen den Ländern, aber auch innerhalb der einzelnen Länder.
- Ungelöst ist das Problem der Berücksichtigung „kollektiver“ Kompetenzen in Tätigkeitsfeldern (gerade in der Erwachsenenbildung), da der Kompetenzbegriff sich stets auf die Individuen bezieht. Auch ist unklar, wie die erforderlichen Kompetenzen im vorliegenden System von Qualifizierung vermittelt werden sollen, insbesondere, wie Motivation und Bereitschaft der Weiterbildungsaktiven in den äußeren Zirkeln für eine solche Kompetenzvermittlung aufgebaut werden können. Ein Problem ganz besonderer Art zeigte sich in der Diskussion: In Spanien und Portugal ist der Kompetenzbegriff negativ besetzt, er ist dort praktisch gleich bedeutend mit „Wettbewerb“ und „Konkurrenz“.

Literatur

- Brems, J. (2003): Portrait Adult Education Denmark. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/brems03_01.pdf (Zugriff: 18.10.2005)
- Gieseke, W. (1999): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Gómez, J. (2001): Porträt Weiterbildung Spanien. Bielefeld
- Harteis, W. (2002): Kompetenzen von Weiterbildnern in der betrieblichen Bildung. Bielefeld
- Lenz, W. (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld
- Meisel, K. (Hrsg.) (1997): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Nittel, D. u. a. (2004): Jongleure der Wissensgemeinschaft. Bielefeld
- Nuissl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995 ff. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (1999): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Portrait Continuing Education Germany. Bielefeld
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Bielefeld
- Sava, S./Matache, M. (Hrsg.) (2003): Porträt Weiterbildung Rumänien. Bielefeld
- Rosenblatt, B. v./Thebis, F. (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bonn/Berlin