

REPORT 1 | 2014

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
37. Jahrgang

Erwachsenenpädagogische Ethik

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

37. Jahrgang, Heft 1/2014

Herausgeber:

REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung wird herausgegeben von einem unabhängigen Gremium. Dem Gremium gehören derzeit folgende Mitglieder an: Philipp Gonon (Zürich), Elke Gruber (Klagenfurt), Ekkehard Nuissl (Kaiserslautern), Josef Schrader (Bonn).

Herausgeber Heft 1/2014:

Josef Schrader

Beirat: Anke Hanft (Oldenburg), Stephanie Hartz (Braunschweig), Joachim Ludwig (Potsdam), Erhard Schlutz (Bremen), Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz), Jürgen Wittpoth (Bochum)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) unterhält die Redaktion des REPORT und stellt damit eine zentrale Informationsinfrastruktur für den wissenschaftlichen Diskurs in der Erwachsenenbildung zur Verfügung.

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistentz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Manuela Hentschel

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/innen sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.net.

Open Access: Unter www.report-online.net sowie wbv-journals.de/report stehen die Beiträge zum Download zur Verfügung. Zwölf Monate nach Erscheinen ist der Download kostenlos.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen ab 1.1.2014: Preis der Einzelhefte 17,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 44,- EUR, für Studierende mit Nachweis 38,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-5345-5 (Print)

ISBN 978-3-7639-5346-2 (E-Book)

DOI zur elektronischen Ausgabe:

10.3278/REP1401W

Best.-Nr. 23/3701

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Vervielfältigung und Verbreitung, insbesondere die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Josef Schrader

Im Fokus

Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht	17
--	----

Urban Wiesing

Prinzipienethik in der Pädagogik?	29
---	----

Nils Bernhardsson/Thomas Fuhr

Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung.

Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik	39
--	----

Einwurf

Georg Fischer

Überlegen Sie, was Sie – möglicherweise – bewirken!

Ein Zwischenruf	61
-----------------------	----

[Angenommen durch die Herausgeber zur Veröffentlichung, ohne Peer-Review]

Forum

Gerd Gidion/Ines Rohrdantz-Herrmann/Carmen Wolf

Prüfungsbestimmungen und Prüfungspraxis – ein Spannungsfeld

im Fortbildungsprüfungswesen	71
------------------------------------	----

Nicole Brose

Weiterbildung für alle?	84
-------------------------------	----

Rezensionen

Sammelrezension

Chancen und Grenzen eines Bildungsbegriffs – ein Ausblick (Horst Siebert)	101
---	-----

<i>Julian Nida-Rümelin</i>	
Philosophie einer humanen Bildung (Horst Siebert)	101
<i>Ludwig A. Pongratz</i>	
Unterbrechung (Horst Siebert)	102
<i>Erich Ribolits</i>	
Abschied vom Bildungsbürger (Horst Siebert)	103
Replik	
<i>zu John Hattie</i> (Lernen sichtbar machen)	
Evidenzbasierung als Kernbotschaft für Lehrpersonen (Wolfgang Beywl/Klaus Zierer)	105
Rezensionen	
<i>Peter Gasser</i>	
Einführung in die Neuropsychologie (Christiane Hof)	107
<i>Wolf-Dietrich Greinert</i>	
Humanistische versus realistische Bildung (Erhard Schlutz)	108
<i>Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers</i> (Hg.)	
Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele (Nicole Hoffmann)	110
<i>Karin Lohr/Thorsten Peetz/Romy Hilbrich</i>	
Bildungsarbeit im Umbruch (Timm C. Feld)	111
<i>George K. Zarifis/Maria N. Gravani</i> (Hg.)	
Challenging the ‘European Area of Lifelong Learning’ (Wolfgang Jütte)	113
Autorinnen und Autoren der Beiträge	115
Autorinnen und Autoren der Rezensionen	116
Call for Papers	117

Josef Schrader

Im Fokus

Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht

Gemessen an dem Diktum, dass Erwachsenenbildung unausweichlich eine moralische Praxis ist, ist der Anteil ethischer Reflexionen in Wissenschaft und Praxis gering. Der Stichwortbeitrag hat das Ziel, einen Überblick über die Schwerpunkte der Reflexion in der Erwachsenenbildung aus den vergangenen zehn Jahren zu geben. Aufgrund der Begrenztheit der vorliegenden Beiträge werden darüber auch die internationale sowie die schulpädagogische Debatte in ausgewählten Beiträgen gesichtet, um Schwerpunkte, aber auch Lücken der aktuellen Diskussion identifizieren zu können. Der Beitrag schließt mit einer Skizze möglicher Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, die ethische Reflexionen in der Erwachsenenbildung zu stimulieren vermögen.

Ethics in Focus

Ethics of Practice in Adult Education – Daily Demanded, Rarely Considered

Seen before the backdrop of adult education being a necessary moral practice, the limited presence of ethical reflections in research and practice on adult education may surprise. This article aims at presenting an overview of pondering on such questions in recent years. Due to the small number of contributions to this issue, the author will include international and school related research as well. Thus, the article will open the view for innovative research aspects and projects stimulating further ethical reflections in adult education.

Urban Wiesing

Prinzipienethik in der Pädagogik?

Der Aufsatz untersucht die Frage, inwieweit sich die Prinzipienethik der Medizin für eine pädagogische Ethik nutzen lässt. Zunächst wird die Prinzipienethik vorgestellt. Anschließend wird auf Gemeinsamkeiten in Bezug auf den Wissenschaftsstatus und die Herausforderungen in der Medizin und in der Pädagogik hingewiesen. Mögliche Anknüpfungspunkte zwischen der Prinzipienethik und einer Ethik der Pädagogik werden untersucht.

Principals of Ethics in Pedagogics

The paper examines the extent to which the principles of biomedical ethics can be used for an ethics of pedagogy. First, the principles of biomedical ethics are presented. Second, attention is drawn to similarities in terms of the epistemological status and challenges in medicine and in education. Possible links between principles of biomedical ethics and an ethics of pedagogy are examined.

Nils Bernhardsson/Thomas Fuhr

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

Obwohl die erwachsenenpädagogische Forschung sich ethischen Fragen nur schwerlich verschließen kann, ist bisher kaum empirisch erforscht, welche Akteursgruppen berufsethische Fragen behandeln und welche konkreten ethischen Probleme sich in der Erwachsenenbildung stellen. Die Autoren gliedern das Feld der Erwachsenenbildung in drei Bereiche von Verbänden und Organisationen und untersuchen diese auf die Frage hin, welche ethischen Standards bereits vorhanden sind und wie diese implementiert wurden. Auf Basis verschiedener Kriterien führen sie eine Analyse öffentlich zugänglicher Dokumente durch. Die Autoren schlagen vor, einen Diskurs zu ethischen Standards in der Erwachsenenbildung zu etablieren, an dem sowohl Forscher/innen als auch die Akteure der Erwachsenenbildungspraxis partizipieren. Sie führen bestehende Ansätze von Berufsverbänden mit den Bemühungen nationaler Organisationen zusammen, welche damit befasst sind, professionelle Standards in der Erwachsenenbildung stärker zu institutionalisieren. So liefert der Beitrag eine Grundlage für weitere empirische Forschung zu ethischen Problemen von Lehrenden und Trainer/innen, deren professioneller Umgang mit ethischen Fragen zum Gelingen erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernsituationen beiträgt.

Ethical Standards in Adult Education Institutions and Associations

It is widely acknowledged that adult education is a moral enterprise in many respects. There is a demand for empirical research on which groups of actors are dealing with professional ethical issues and which specific ethical problems arise in adult education practice. The authors analyze ethical standards and policies of adult education associations in Austria, Germany and Switzerland. Based on the outcomes of this analysis, they present a proposal on how a discourse on ethical standards in adult education can be established, that includes both researchers and the adult education practitioners. In this way, the article provides a basis for further empirical research on ethical concerns of adult education teachers, facilitators and trainers whose professional approach to ethical issues contributes significantly to the success of adult education.

Gerd Gidion/Ines Rohrdantz-Herrmann/Carmen Wolf

Prüfungsbestimmungen und Prüfungspraxis – ein Spannungsfeld im Fortbildungsprüfungswesen

Die Regelung des heterogenen Bildungs- und Prüfungsbereichs führt notwendigerweise zu einem Aufeinandertreffen und Zusammenarbeiten von Akteuren, die unterschiedliche Positionen vertreten und unterschiedlich handeln. In einem Forschungsprojekt, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), wurde

die „Umsetzung der Prüfungsbestimmungen von Fortbildungsprüfungen in der Prüfungspraxis“ beispielhaft anhand von drei bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsordnungen und -prüfungen ‚Industriemeister/in-Fachrichtung Metall‘; ‚Technische(r) Fachwirt/in‘ und ‚Betriebswirt/in nach dem Berufsbildungsgesetz‘ untersucht. Die durch die Prüfungsbestimmungen vorgegebenen Anforderungen setzen die am Prüfungsprozess Beteiligten unter einen erheblichen Leistungsdruck und erfordern die Übernahme von Verantwortung. Das damit einhergehende Spannungsverhältnis zwischen Prüfungsbestimmungen, Prüfungspraxis und (subjektiven) Ansprüchen an Fortbildungsprüfungen wirkt sich auf alle Beteiligten aus und erfordert dauerhaft intensive Diskussionen. Spannung und Diskussionen wirken förderlich auf die anspruchsvolle Gestaltung der Prüfung. Dabei wird im Fall der untersuchten Fortbildungsprüfungen, innerhalb der eingeräumten Handlungsfreiheiten, eine angemessene Variabilität der Prüfungspraxis verwirklicht.

Rules and Practices of Examination in Continuing Education – a Contradiction?

The process of regulation in the heterogeneous field of education and examination necessarily creates encounters and collaboration of persons, who are standing for different positions and have variable styles of action. In a research project, initiated and financed by the German Ministry of Education and Research, the transfer of formal regulations for examination in certain fields of further education into the reality of the examination has been analyzed. The project utilized three regulated examples as relevant for this task, the “Master Craftsman in Metal Industry”, “Technical Specialist” and “Business Expert (BBiG)”. The requirements of formal regulations generate serious pressure to perform for all sort of actors and demand the acceptance of a high level of responsibility. The as a consequence thereof developing tensions between regulations, practice and (subjective) demands concerning the examinations in further education stresses every involved person. This requires continuous conversation. Tensions and discussions lead to ambitious settings in the examination and in this meaning in a fostering way. In the investigated three examples of regulated further education the accepted free space of flexible practice generates an adequate diversity and variety of examination.

Nicole Brose

Weiterbildung für alle?

Die deutschen Volkshochschulen (VHS) verstehen sich als Weiterbildungseinrichtungen für all diejenigen, deren Aufgabe die Ansprache breiter Bevölkerungsteile ist. Die Datenlage zu der Frage, inwieweit sozial benachteiligte Gruppen erreicht werden, ist jedoch beschränkt. Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie stark Personen mit geringer Schulbildung unter den Teilnehmenden der Berliner Volkshochschulen

vertreten sind. Die Untersuchung schließt an Ergebnisse des Forschungsprogramms „Inklusion/Lernen im Quartier“ an, die zeigen, dass die Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Gruppen selbst für Weiterbildungsanbieter schwierig ist, deren Leitziel die Teilhabe aller Sozialschichten ist.

Adult Education to All and Everyone?

The German Adult Education Centres (VHS) consider themselves as further learning institutions for all whose aim it is to address the population at large. However, the data basis on the extent to which socially disadvantaged groups are reached is restricted. The present contribution investigates to which extent persons with a low level of school education are represented among the participants of the Adult Education Centres in Berlin. The investigation is linked to previous results of the research programme „Social Inclusion/Learning in Social Spaces“, which indicate that the reachability of educationally disadvantaged groups is difficult even for further learning providers whose key objective the inclusion of all status groups is.

Editorial

Wie lässt sich ermesen, ob Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner gut und richtig handeln? Wer eine solche Frage nicht lediglich als eine Frage der pädagogischen Qualität betrachtet, sondern auch als eine nach der ethischen Rechtfertigung dieses Handelns, wird nicht leicht eine befriedigende Antwort erhalten. In der Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung muss man weit zurückgehen, um für das Jahr 1990 auf eine von Peter Faulstich in Kassel organisierte Jahrestagung zu stoßen, die sich den ethischen Prinzipien der Erwachsenenbildung widmete (Gieseke/Nuissl/Meueler 1991). Die geringe Beachtung ethischer Fragen in der Erwachsenenbildung mag überraschen angesichts der Universalisierung moralischer Diskurse (Luhmann 1997, S. 1036ff.), die sich als Reaktion auf die Relativierung traditioneller Wertesysteme begreifen lässt und inzwischen sogar Wirtschafts- oder Umweltethiken hervorgebracht hat. Betrachtet man Ethik als Reflexionstheorie der Moral, so ist die seltene Präsenz ethischer Reflexionen in der Erwachsenenbildung insofern bedenklich, als moralische Entscheidungen in ihrem Alltag allgegenwärtig sind. Sie betreffen den moralischen Gehalt des hier vermittelten Wissens und Könnens, das moralische Verhalten der Lehrenden und Lernenden sowie die Unterstützung der moralischen Entwicklung durch die Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung (so Erpenbeck 2010). *Georg Fischer* nimmt in seinem kritischen *Einwurf* zu diesem Themenheft die Gegenstandsbeschreibung von Erpenbeck auf und beklagt in einem historischen Rückblick u.a. die mangelnde gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung der Erwachsenenbildung bzw. der in ihr Tätigen. Diese fehlende Anerkennung drohe die Orientierung der Erwachsenenbildung an Prinzipien der Moral zu untergraben.

Die Diskrepanz zwischen der Relevanz ethischer Fragen und ihrer geringen Reflexion in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung bildet den Ausgangspunkt für das hier vorliegende Themenheft. Dabei können nicht alle Aspekte einer Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns thematisiert werden. Im Zentrum stehen Fragen der Berufsethik als dem Kern ethischer Reflexion. Wer an einer Berufsethik interessiert ist, könnte zunächst versucht sein, auf die allgemeine, d.h. philosophische Ethik zu rekurrieren. Dann wären zugleich Fragen nach dem Verhältnis von allgemeiner oder fundamentaler Ethik und angewandter oder bereichsspezifischer Ethik aufgeworfen. Die Fundamentelethik bemüht sich um Letztbegründungen für das gute und richtige Leben und orientiert sich dabei z.B. an der Idee des Guten (Platon), des guten Willens (Kant) oder des geglückten Lebens (Aristoteles) (vgl. Rehfuß 2003). Solche Fundamentelethiken wurden als formale (Kant) sowie als materiale Ethiken (Scheler) entwickelt. Während formale Ethiken die *Form* betonen, durch die sittliches Handeln als ein solches charakterisiert werden kann – z.B. als „kategorischer Imperativ“ (Kant 1788) – betonen materiale Ethiken den konkreten Vollzug von Sittlichkeit und die tatsächliche Orientierung des Handelns an *sittlichen Werten*. So wandte sich etwa Max Scheler

gegen die Kantische Pflichtethik und warb für eine materiale Wertethik, beruhend auf einem emotionalen Wertgefühl der Person (Scheler 1916), die sich auf das Endziel alles Lebens und Handelns bezieht (Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1930, S. 710). Mit diesen Unterscheidungen geht die Überlegung einher, ob Handlungen vor allem im Blick auf ihre Motive (Gesinnungsethik) und/oder im Blick auf ihre Folgen (Verantwortungsethik) beurteilt werden sollen. Schließlich lassen sich ethische Entwürfe danach unterscheiden, ob sie eine Minimal- oder eine Maximaletik entwerfen. Mit der Diskursethik (keine Individual-, sondern eine Sozialethik) versuchte Habermas (1991) die Grundlagen menschlicher Kommunikationsgemeinschaften zu formulieren, die auf sprachlicher Verständigung beruhen, d.h. auf allgemein anerkannten Diskursregeln, die sinnvolle Handlungsziele auszuhandeln erlauben.

Mit der Frage, wie eine Berufsethik entwickelt und begründet werden kann, beschäftigt sich *Urban Wiesing*, Medizinethiker an der Universität Tübingen. Er beginnt mit der Unterscheidung von allgemeiner und angewandter (Bereichs-)Ethik und zeigt am Beispiel der noch jungen Disziplin der Medizinethik, dass sich keine der „großen“ Ethik-Theorien in eine Medizinethik übersetzen ließ. Besondere Resonanz in der Praxis findet derzeit vielmehr die so genannte Prinzipienethik (Beauchamp/Childress 2009), die vor allem auf der Rekonstruktion der existierenden Werte und Normen ärztlichen Handelns in pluralen Gesellschaften beruht und die so genannte Alltagsmoral rekonstruiert. Die Prinzipienethik verzichtet auf ein einziges oberstes Moralprinzip. Sie lässt sich als eine Antwort auf das interpretieren, was Wiesing im Anschluss an Wolfgang Wieland als „Applikationsaporie“ bezeichnet, auf das Fehlen einer überzeugenden Ableitung von Bereichsethiken aus Fundamenteethiken. Sie kommt auf der Grundlage der Rekonstruktion der Alltagsmoral zu vier „Prinzipien mittlerer Reichweite“: das Prinzip des Nicht-Schadens, das Prinzip des Wohltuns, das Prinzip des Respekts vor der Autonomie des Patienten und das Prinzip der Gerechtigkeit im Sinne der Gleichbehandlung aller Patienten. Die Prinzipienethik nimmt – wie in der medizinischen Tradition üblich und mit dem Hippokratischen Eid beginnend – vor allem das Arzt-Patienten-Verhältnis in den Blick. Urban Wiesing zeigt in seinem Beitrag abschließend zahlreiche Anschlussmöglichkeiten einer so verstandenen Berufsethik für Mediziner für das (erwachsenen-)pädagogische Handeln auf.

Die Frage nach dem Verhältnis von Berufs- oder Bereichsethiken einerseits und allgemeinen Ethiken andererseits schließt die Frage ein, wer für die Entwicklung und Durchsetzung ethischer Prinzipien zuständig ist. Die Tatsache, dass eine Professionsethik als „Kulminationspunkt“ ethischer Reflexion betrachtet werden kann, lässt auf einen Bedarf von Praktikern an der Kodifizierung ethischer Standards schließen (Fuhr 2009, S. 1245 und 1252). Lassen sich also ethische Diskurse und Normierungen im Feld der Erwachsenenbildung identifizieren? Man sollte dies erwarten in einem Feld, in dem die Professionalisierungsforderungen allgegenwärtig sind. Denn Professionen haben sich historisch als eine spezifische Form von Berufen etabliert, die personenbezogene Dienstleistungen in solchen Situationen erbringen, in denen die Inklusion der

Adressaten ihres Handelns in die Gesellschaft aus gesundheitlichen, rechtlichen oder moralischen Gründen gefährdet ist und die Klienten sich auf befristete Zeit in professionelle Abhängigkeit begeben. Professionen bilden Berufsethiken aus, deren Einhaltung im Regelfall von der Profession selbst kontrolliert wird – und nur bei Zweifeln an der Professionalität oder Moralität der Professionellen von Gerichten. Berufsethische Kodifizierungen sind nicht zuletzt ein strategisches Instrument, das Professionen zur Sicherung von Autonomie, Status und gesellschaftlicher Anerkennung einsetzen (vgl. Nittel 2010).

Vor diesem Hintergrund widmen *Nils Bernhardsson*, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), und *Thomas Fuhr*, Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ihren Beitrag in einem empirischen Zugang der Frage, welche ethischen Diskurse sich im Feld der Erwachsenenbildung identifizieren lassen. Sie stützen sich auf die Analyse von Dokumenten einschlägiger Träger- und Berufsverbände und kommen zu dem Ergebnis, dass die Erwachsenenbildung bislang weder eine Berufs- noch eine Bereichsethik ausgebildet habe, die allgemein akzeptiert und in einem Berufskodex institutionalisiert wäre. Ihre ethischen Reflexionen seien vielmehr mit der allgemeinen Theoriebildung zur Erwachsenenbildung verwoben (vgl. Peters 1999; 2010). Zudem sei bislang empirisch kaum erforscht, welche Akteursgruppen berufsethische Fragen behandeln und welche konkreten ethischen Probleme sich in der Erwachsenenbildung stellen. Hier liegen in der Tat nur vereinzelte internationale Studien vor. So befragte Brockett (1988) Trainerinnen und Trainer nach unethischen Verhaltensweisen und fand sie u.a. in der fehlenden professionellen Weiterbildung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, in der Missachtung des Copyrights, im Bruch der Verschwiegenheit oder dem Einsatz von „Allheilmitteln“ (ebd., S. 6). Gordon und Sork (2001) ließen Praktiker ethisch widersprüchliche Situationen diskutieren, in denen ethische Prinzipien miteinander konkurrierten, und gewannen so einen Einblick in deren Alltagsmoral.

Weitere Beiträge in dieser Ausgabe beschäftigen sich mit der Weiterbildungsbeziehung in der allgemeinen sowie mit der Gestaltung von Prüfungssituationen in der beruflichen Weiterbildung. *Nicole Brose*, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin im DIE, beschäftigt sich in einem empirischen Beitrag mit der Frage, inwieweit es Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen gelingt, ihre eigenen Ansprüche nach der Erreichung *breiter* Adressatengruppen zu erfüllen. Trotz des Wissens um die „doppelte Selektivität der Weiterbildung“ halten Volkshochschulen an diesem Ziel, das Auftrag und Anspruch zugleich ist, fest. Der Beitrag entstand aus dem Arbeitsschwerpunkt „Inklusion/Lernen im Quartier“ des DIE. Nicole Brose nutzt eine Datenquelle, die nicht oft zur Verfügung steht: Seit 2005 führen die Berliner Volkshochschulen regelmäßig einen so genannten „Kundenmonitor“ durch, eine jährliche Teilnehmerbefragung zur Bewertung der Qualität ihres Angebots. Die deskriptiven Befunde zeigen für das Jahr 2011 u.a. eine Unterrepräsentanz von Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit geringer Schulbildung an den Angeboten der Volkshochschulen, und zwar sowohl

in den „regulären“ Angebotsbereichen als auch in den Deutsch- und Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten. Brose regt vertiefende Forschungen zu den möglichen Ursachen an, die von der Autorin in den Finanzierungsbedingungen bzw. im beruflichen Habitus der VHS-Beschäftigten vermutet werden. Mitarbeiterinnen im DIE gehen auf dieser Grundlage u.a. der Frage nach, inwieweit sozialraumorientierte Bildungskonzepte geeignet sind, bestehende Benachteiligungen zu überwinden.

Gerd Gidion, Professor für Technikdidaktik und wissenschaftlicher Leiter des Fernstudienzentrums am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), sowie seine Mitarbeiterinnen *Ines Rohrdantz-Herrmann* und *Carmen Wolf* behandeln in ihrem Beitrag die Frage, wie Bestimmungen zur Gestaltung von Fortbildungsprüfungen die tatsächliche Prüfungspraxis beeinflussen. Die Befunde stammen aus einem Forschungsprojekt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wurde und drei bundeseinheitlich geregelte Fortbildungsordnungen (Industriemeister Metall, Technischer Fachwirt, Betriebswirt) erfasste. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die rechtlich vorgegebenen Anforderungen von den Akteuren (Regulierer, Organisatoren, Ersteller von Prüfungsmaterialien, Prüfungsausschussmitglieder) umgesetzt wurden, auch vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Erwartungen an Fortbildungsprüfungen. Methodisch stützt sich die qualitative Studie auf Dokumentenanalysen, Befragungen von Prüfenden und Teilnehmenden, Experteninterviews sowie Beobachtungen in Prüfungssituationen. Die Befunde dokumentieren einen sehr sorgfältig geplanten Implementationsprozess der Prüfungsvorgaben, der Diskrepanzen zwischen Prüfungsansprüchen und Prüfungspraxen dennoch nicht zu verhindern vermochte. Sichtbar wird eine vielfältige Prüfungspraxis, deren Diskrepanz zu den Vorgaben sich zum einen aus den subjektiven Haltungen der Akteure (Befürworter versus Skeptiker) und zum anderen aus der tatsächlichen Gestaltung der Prüfungen (Beachtung versus Missachtung der Vorgaben) ergibt. Offen bleibt die Frage, inwieweit die in den Prüfungsvorgaben adressierte und betonte Handlungskompetenz tatsächlich geprüft wird bzw. in den Prüfungssituationen gezeigt und erkannt werden kann – dies ist eine für kompetenzorientierte Prüfungs- und Zertifizierungspraxen fundamentale Frage, die nicht auf den Bereich der beruflichen Fortbildung beschränkt ist.

Auch die zuletzt skizzierten Beiträge lassen sich unschwer auf ethische Aspekte hin befragen: im Blick auf die Ziele der Erwachsenenbildung bzw. auf die Gerechtigkeit ihrer Prüfungs- und Zertifizierungspraxen. Wenn die Wissenschaft und die Berufstätigen in der Erwachsenenbildung in der Diskussion ethischer Fragen weiterkommen wollen, bedarf es neben empirischer Forschung vor allem Initiativen aus der Praxis, die in einem gleichberechtigten Dialog von der Wissenschaft unterstützt werden sollten. Hier sind zunächst die Berufs- und Trägerverbände gefordert, aber auch die Einbeziehung von Teilnehmern und Adressaten, Auftraggebern und „Kunden“ der Erwachsenenbildung könnte unterstützend wirken und die Akzeptanz von Kodizes fördern. Das DIE ist grundsätzlich bereit, dazu seinen Beitrag zu leisten, z.B. im Rahmen der Entwicklung und Implementierung institutioneller Arrangements, die die Professio-

nalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung zu unterstützen vermögen. Vielleicht vermag dieses Themenheft zu motivieren, zur Formulierung und Implementierung einer Berufs- und/oder Bereichsethik in der Erwachsenenbildung beizutragen, wie es Nils Bernhardsson und Thomas Fuhr in ihrem vorliegenden Beitrag gefordert haben.

Hinweis der Redaktion

Die Herausgeber haben beschlossen, der Zeitschrift künftig über das Editorial hinaus eine neue Rubrik beizufügen: das „Thema im Fokus“. Hier sollen regelmäßig die aktuellen Forschungsdiskurse in Bezug auf das Thema vorgestellt werden. Die Überblickbeiträge, die ebenfalls ein *Peer Review* durchlaufen, sollen es den Leserinnen und Lesern erleichtern, das Thema des Heftes in seinem jeweiligen Diskussionszusammenhang zu verorten. Wir hoffen, dass dieses Angebot auf das Interesse der *Scientific Community* stößt und den Nutzen sowie die Attraktivität der Zeitschrift erhöht.

Literatur

- Beauchamp, T.L./Childress, J.F. (2009): Principles of Biomedical Ethics. New York/Oxford
- Brockett, R.G. (1988): Ethical issues in adult education. New York
- Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik (Hg.) (1930): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg im Breisgau
- Erpenbeck, J. (2010): Ethik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 95–96
- Fuhr, T. (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hg.): Teilband 1: Schule, Teilband 2: Erwachsenenbildung /Weiterbildung. Paderborn, S. 1245–1259
- Gieseke, W./Nuissl, E./Meueler (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel
- Gordon, W./Sork, T. J. (2001): Ethical Issues and Codes of Ethics: Views of Adult Education Practitioners in Canada and the United States. In: Adult Education Quarterly, H. 3, S. 202–218
- Habermas, J. (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a.M.
- Kant, I. (1788/2012): Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 20. Aufl., Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Peters, R. (1999): Erwachsenenbildnerisches Handlungsethos. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 31–39
- Peters, R. (2010): Professionalität und Handlungsethos. Am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 74–85
- Rehfus, W. D. (Hg.) (2003): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen
- Scheleer, M. (1916): Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. Halle

Bonn, im März 2014

Josef Schrader

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Josef Schrader

Im Fokus

Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht

1. Die Ausgangssituation

Erwachsenenbildung ist „unausweichlich eine moralische Praxis“: So unmissverständlich formulierte es Thomas Fuhr (2009, S. 1250) vor wenigen Jahren in einem Handbuchbeitrag. Auch John Erpenbeck hat an prominenter Stelle darauf aufmerksam gemacht, dass moralische Entscheidungen im Alltag der Erwachsenenbildung allgegenwärtig sind: im Blick auf den moralischen Gehalt des vermittelten Wissens und Könnens, das moralische Verhalten der Lehrenden und Lernenden sowie ihren Beitrag zur moralischen Entwicklung der Adressaten (vgl. Erpenbeck 2010). Aber: Inwiefern und in welcher Weise werden diese Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis reflektiert? Recherchiert man in entsprechenden Datenbanken Beiträge zu den Stichworten „Ethik“ und „Erwachsenen- oder Weiterbildung“, so findet man für die Jahre 2003 bis 2013 nur relativ wenige Beiträge. Diese Literaturlage spiegelt sich auch in den einschlägigen Handbüchern zur Erwachsenenbildung (vgl. Fuhr/Gonon/Hof 2009; Arnold/Nolda/Nuissl 2010; Tippelt/von Hippel 2010). Der Blick in die Nachbardisziplinen Schul- und Sozialpädagogik lässt erkennen, dass hier etwas intensiver über ethische Fragen diskutiert wird, auch wenn sie erkennbar nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der jeweiligen Disziplin stehen. Auch die Sichtung der internationalen Debatte verändert die Einschätzung des Diskussionsstandes nicht substantiell (vgl. Brockett 1988; Gordon/Sork 2001; Brockett/Hiemstra 2004).

Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Beitrag einige zentrale Aspekte der Diskussion in der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden. Der Blick in die Nachbardisziplinen und die internationale (im Wesentlichen angelsächsische) Debatte soll helfen, den Forschungsstand und die Forschungsperspektiven einzuschätzen. Dabei ist vor allem die Schulpädagogik von Interesse, wohingegen die Sozialpädagogik aufgrund der differenten Handlungsformen („Hilfe“ statt „Lehre“) nicht näher betrachtet wird (vgl. hierzu Großmann/Perko 2011). Der Literaturüberblick ist im vorliegenden Fall – wie bereits skizziert – auf Beiträge aus dem letzten Jahrzehnt fokussiert. Der Beitrag zielt also nicht auf die Begründung einer erwachsenenpädagogischen Ethik, sondern möchte informieren über das, was diskutiert wird – und was (noch) nicht.

2. Aspekte des Forschungsstandes

Ethik lässt sich als Reflexionstheorie der Moral (vgl. Luhmann 1997, S. 1036ff.) begreifen, die die Bedingungen, Prinzipien und Ziele menschlich-gesellschaftlichen Handelns sowohl deskriptiv als auch normativ betrachtet. Die von John Erpenbeck skizzierten Gegenstandsbereiche ethischer Reflexionen zur Erwachsenenbildung (die ethische Rechtfertigung der Inhalte, des Handelns der Akteure, der Ziele der Erwachsenenbildung) dienen im Folgenden dazu, die Darstellung zu strukturieren. Dabei werden ethische Fragen beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung vor allem auf das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen bezogen; betrachtet werden aber auch die „Eingriffe“ von Wissenschaftlern in Bildungspraxis und Bildungspolitik, die nur selten unter ethischen Gesichtspunkten thematisiert werden.

2.1 Inhalte und Ziele der Erwachsenenbildung unter ethischen Gesichtspunkten

Sichtet man die jüngeren Beiträge unter diesen Gesichtspunkten, so fällt auf, dass Ethik als *Inhalt und Gegenstand* der Erwachsenenbildung meist im Umfeld der kirchlich ausgerichteten Erwachsenenbildung thematisiert wird (vgl. Bödege-Wolf 2007; Herre 2007; Gisbertz/Kruip/Tolksdorf 2010; Ladenthin 2011; Pohlmann 2011). Ausgangspunkt ist der empirische Befund eines nachlassenden Interesses an solchen Themenstellungen, der zum Anlass genommen wird zu fragen, wie sich ethische Fragen gegebenenfalls als Querschnittsthema in anders akzentuierten Angeboten vornehmlich der allgemeinen Erwachsenenbildung platzieren lassen (vgl. Gisbertz/Kruip/Tolksdorf 2010). Demgegenüber mangelt es an Beiträgen, die explizit ethisch begründbare *Ziele* der Erwachsenenbildung behandeln, also die Frage, wozu Erwachsenenbildung dienen soll (kritisch dazu Tietgens 1997). Solche Fragen werden vielmehr oft in bildungstheoretische Reflexionen eingebunden oder sind diesen nachgeordnet (vgl. Filla 2004 für die allgemeine Weiterbildung; Diemer 2007 für die politische Bildung; Peters 2004, S. 164ff.; Ladenthin 2011), neuerdings auch in Konzepten der Inklusion oder des Diversity-Managements (vgl. Kronauer 2010; Hauenschild/Robak/Sievers 2013). Schon die Begriffe „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“ oder „Lebenslanges Lernen“ als Kompetenzentwicklung verweisen auf normativ sehr unterschiedliche Theoriekontexte (vgl. Fuhr 2009, S. 1248).

Charakteristisch für solche Diskurse ist das Dilemma, dass sie nur selten auf praktisch relevante Fragestellungen bezogen werden (können), die z.B. die Rechtfertigung esoterischer Angebote in öffentlich geförderten Einrichtungen, die einem Bildungsauftrag folgen, betreffen oder die unlauteren „Erfolgsgarantien“ in Teilen der betrieblichen Trainings- und Beratungspraxis (vgl. Gris 2008). Auch die ganz grundlegende Frage nach der Rechtfertigung des allgegenwärtigen Appells zum lebenslangen Lernen (vgl. Prange 1996) im Spannungsfeld von individuellem Recht und gesellschaftlicher Pflicht wird kaum erörtert. Aber unter welchen individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen ist lebenslanges Lernen „gut“ und „richtig“,

und unter welchen nicht? Dass man auch etwas „Falsches“ lernen kann, oder etwas Richtiges zur falschen Zeit, oder dass es gelegentlich besser ist, soziale Netzwerke, d.h. sein soziales Kapital, zu nutzen statt sich weiterzubilden, und zusätzliches kulturelles Kapital zu erwerben, um sich in das Erwerbssystem integrieren zu können, das hat nicht erst die sogenannte Qualifizierungsoffensive in den neuen Bundesländern nachdrücklich gezeigt. Moralische Überzeugungen werden jedoch sichtbar in der Kritik an der *Benachteiligung* (durch das Bildungssystem, gesellschaftliche und/oder betriebliche Bedingungen) bestimmter sozialer Gruppen im Blick auf die Teilhabe an Weiterbildung und Lebenslangem Lernen (vgl. Friebe 2008).

2.2 Aspekte einer Ethik beruflichen Handelns

Der Schwerpunkt der hier recherchierten Beiträge liegt ganz eindeutig auf Fragen einer *Ethik beruflichen Handelns* in der Erwachsenenbildung. Dies ist insofern bemerkenswert, als man versucht sein könnte, die Ethik-Frage mit dem Hinweis auf die häufig prekäre soziale Lage vieler Beschäftigter zurückzuweisen, ganz im Sinne von Brechts (1928) „Dreigroschenoper“, wonach erst das „Fressen“ komme und dann die Moral. Georg Fischer hat in seinem „Einwurf“ zu diesem Themenheft noch einmal eindrücklich darauf aufmerksam gemacht (vgl. auch Peters 2004, S. 164). Insgesamt haben wir es in der Erwachsenenbildung mit einem offenen, gering professionalisierten Tätigkeitsbereich zu tun (vgl. Martin/Langemeyer 2014), in dem das Personal über ganz unterschiedliche berufliche Abschlüsse und Erfahrungen verfügt. Unter solchen Bedingungen stellt sich die Frage nach Lizenz und Mandat der Beschäftigten im Verhältnis zu den angebotenen und übernommenen pädagogischen Aufgaben in besonderer Schärfe (vgl. Nittel 2000, S. 218ff.). Ethisch relevant sind auch die Vertraulichkeit des Geschehens in Lehr-/Lernsituationen, die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden, des Einsatzes standardisierter Lern-tests, der Rekrutierungspraxen oder des Eigentumsrechts an didaktischen Materialien (vgl. Fuhr 2009, S. 1250ff.).

Am weitesten fortgeschritten sind Prozesse der Verberuflichung des Lehrpersonals im Feld der betrieblichen Weiterbildung. Daher ist es nicht verwunderlich, dass vor allem in diesem Bereich berufsethische Fragen thematisiert werden (vgl. Breil 2004; Dannenberg 2004; Rosenberger 2004; Geißler 2008). Für den Bereich der öffentlich anerkannten Weiterbildung wurden berufsethische Fragen gleichsam implizit mitdiskutiert, etwa unter dem Stichwort der Teilnehmerorientierung (vgl. Tietgens 1991; Berzbach 2005, S. 188 mit Blick auf die konstruktivistische Erwachsenenbildung), das zum einen beruflich Tätige in der Erwachsenenbildung darauf verpflichtet, ihr Handeln an den Bedarfen, Interessen und Lerngewohnheiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auszurichten (vgl. Breloer/Dauber/Tietgens 1980) und dem zum anderen ein hohes identitätsstiftendes Potential für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner zugeschrieben wird (Luchte 2001). Was aber bedeutet Teilnehmerorientierung in Konstellationen, in denen Lehr-

kräfte sowohl mit Auftraggebern (z.B. Unternehmen), Anbietern (z.B. als Auftragnehmer von Arbeitsverwaltungen) und Teilnehmenden interagieren? Wer kann hier legitimerweise Ansprüche auf die Mitentscheidung über Lernziele, Lerninhalte und Arbeitsweisen formulieren, und wem gegenüber ist die Lehrperson zu Vertrauen und Verschwiegenheit verpflichtet? So weisen Aschemann und Faschingbauer (2008) am Beispiel der österreichischen Erwachsenenbildung darauf hin, dass die Interessen und Handlungslogiken der Arbeitsverwaltung, der Einrichtungen, der Lehrkräfte und der Teilnehmenden einander unterstützen, aber auch irritieren und behindern können (anders dagegen – mit einem Plädoyer für die Ausrichtung an den Studierenden – Jastrzebski 2012).

Um das Spektrum möglicher Themenstellungen auch für die Erwachsenenbildung auszuloten, sollen im Folgenden – wie bereits angekündigt – auch einige Beiträge aus der Schulpädagogik gesichtet werden. Hier lassen sich drei Gruppen von Beiträgen unterscheiden: historische Arbeiten zur Entwicklung berufsethischer Konzepte, Kodifizierungen berufsethischer Standards sowie empirische Arbeiten zur Entwicklung berufsethischer Prinzipien bzw. den Möglichkeiten ihrer Förderung.

Ofenbach (2006) hat eine Arbeit zur Entwicklung berufsethischer Prinzipien im Lehrerberuf von der Antike bis zur Gegenwart vorgelegt, die aber singulär geblieben ist. Kodifizierungen ethischer Standards werden häufiger vorgeschlagen, allerdings mit einem unterschiedlichen Grad der Differenzierung. Zunächst ist es in der Schulpädagogik üblich, zwischen einer Berufsethik (z.B. für Lehrkräfte) und einer Bereichs- oder Handlungsfeldethik (z.B. für die Schule) zu unterscheiden (vgl. Oelkers 1992; Löwisch 1995). Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Berufs- und Bereichsethik liegen allerdings noch kaum empirische Forschungen vor. Erste Ansätze einer komparativen Forschung pädagogischer Berufsgruppen von der Frühpädagogik bis zur Weiterbildung sind auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im professionellen Selbstverständnis gerichtet und sparen berufsethische Fragen (noch) aus (vgl. Nittel 2011).

In der aktuellen kompetenztheoretischen Debatte sind berufsethische Fragen bemerkenswerterweise kaum präsent. Dies zeigt sich u.a. an Modellen professionellen Handelns, in denen die „Wertüberzeugungen“ von Lehrerinnen und Lehrern als „beliefs“ – d.h. als (unterrichts-)fachbezogene epistemologische Überzeugungen – operationalisiert werden (vgl. Oser 2003; Baumert/Kunter 2006). Einen anderen Akzent setzen jene Beiträge, die sich dem Ethos des Lehrerberufs, verstanden als dessen sittliche Gesinnung, widmen. Hier ist es üblich, auf professionelle Haltungen wie Fürsorge oder Diskursbereitschaft und -fähigkeit zu verweisen (vgl. Prenzel/Reiss/Seidel 2011). Herzog und Makarova (2011) sprechen von Prinzipien und Werten wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorge, Respekt, Wahrhaftigkeit und Uneigennutz als zentrale Anforderungen für den Lehrerberuf, ergänzt um spezifische Anforderungen an dessen Vorbildfunktion, die berufsethische Kodifizierungen

übersteigt.¹ In den KMK-Standards zur Lehrerbildung, die die zentralen Kompetenzen von Lehrpersonen auf das Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren beziehen, wird das Berufsethos von Lehrkräften zwar als eine notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln ausgewiesen; gemeint sind damit aber vor allem „handlungsleitende Wertmaßstäbe“, die in den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen gestellt, aber nicht weiter ausdifferenziert werden (Terhart 2000, S. 55f.). Hier zeigen sich Parallelen zu dem, was in der pädagogischen Tradition als „pädagogischer Bezug“ in dem grundsätzlich asymmetrischen Verhältnis zwischen Erziehern und Zöglingen beschrieben wurde (vgl. Nohl 1935, auch mit Hinweisen auf die Volksbildungsbewegung). Bei aller berechtigten und notwendigen Kritik am teils reformpädagogisch-schwärmerischen, teils psychologisch unreflektierten, teils verantwortungslosen Konzept des pädagogischen Bezugs (kritisch vgl. Tippelt 2013) wird man doch den Kern dieses Konzepts weiterhin als bedenkenswert erachten, nämlich, das pädagogische Verhältnis „um seiner [des Lernenden] selbst willen“ zu gestalten.

Einen differenzierten, aber kontrovers diskutierten Vorschlag zur Kodifizierung berufsethischer Standards hat Hartmut von Hentig (2008) in der Form des sogenannten Sokratischen Eides (in Anlehnung an den Hippokratischen Eid) für Lehrerinnen und Lehrer des allgemeinbildenden Schulwesens vorgeschlagen. Von Hentig orientiert sich im Wesentlichen an einem Katalog von Menschenrechten, die in der europäischen Geschichte seit der Zeit der Aufklärung breite Anerkennung finden. Im Sokratischen Eid verpflichten sich Lehrer und Erzieher u.a.,

die Eigenheiten eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen; es also den mündigen Verstandsgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens; es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese; ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass diese erreichbar ist; so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommen; mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen (...), wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern (Hentig 2008, S. 258f.).²

-
- 1 Zum professionellen Ethos gehört zumeist auch die Verpflichtung zur eigenen Weiterbildung. So heißt es bereits im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1930 vom Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik herausgegeben: „An der eigenen fachlich-wissenschaftlichen Ertüchtigung zu arbeiten, ohne in Vergötterung von Methode und Mode zu verfallen, ist Selbstverständlichkeit. Der berufenen Erziehung wird sich namentlich angelegen sein lassen, durch Studium, Umgang u. Mitarbeit immer tiefere Einsicht in die Kindes- u. Volksseele zu gewinnen, um so der besten Wege kundig zu werden, Volksnot zu wenden (Jugendführung, Erwachsenenbildung)“ (Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1930, S. 712).
 - 2 Im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart wurde dies wie folgt formuliert: „Wer das Gute nicht nur pflegen, sondern fortpflanzen soll, muß im eminenten Sinne gut sein“ (Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1930, S. 710).

Von Hentig (2009) wandte sich an anderer Stelle angesichts der zunehmenden Klage über Disziplinprobleme in der Schule und der Wieder-Einforderung der „Erziehungsaufgabe“ gegen eine bloße Rückkehr „traditioneller Werte“ wie Disziplin, Autorität und „Grenzen-Setzen“.

Gegenüber Hartmut von Hentig besteht Klaus Prange (2005) auf der Differenz von *allgemeiner* und *pädagogischer* Ethik und verweist zunächst auf die Dopplung der Moralität in der Pädagogik: als Maß für das pädagogische Handeln und als dessen Zielsetzung. Konsequenterweise entwickelt Prange die Maßstäbe ethischen Handelns aus den pädagogischen Aufgaben (den „Operationen“) und nicht aus ethischen „Traktaten“. Er bindet pädagogische Ethik an Mandat und Lizenz des didaktisch Handelnden und unterwirft sie drei Maßgaben: der Maßgabe der Verständlichkeit (Gebot der Wahrheit/Rationalität), der Zumutbarkeit (Gebot der Achtung) sowie der Anschlussfähigkeit (Gebot der Anwendbarkeit in Freiheit) (vgl. Tietgens 1991, S. 108ff.). Prange erwartet vom Erzieher und Pädagogen einen „ethischen“ Stil als Form, die erzieht. Ganz in diesem Sinne sprach Jörg Knoll (2002) einmal von der „Ethik der Methode“. Prange ist offensichtlich skeptisch gegenüber dem Versuch, individuelle Lehrer durch ethische Prinzipien zu motivieren, Werte durchzusetzen, die nur gesellschaftlich gesichert werden können. Larmoyante Klagen darüber, dass Schule ethischen Ansprüchen nicht (mehr) genügt, wären dann wohl unvermeidlich (vgl. Luhmann 1997, S. 798). Kritisch zum Vorschlag von Hentigs äußern sich auch Herzog und Makarova (2011), indem sie darauf hinweisen, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen haben, wie es heute zumeist mit dem Verweis auf die UN-Kinderrechtskonvention reklamiert wird, sondern auch gegenüber Familie und Gesellschaft, während der Sokratische Eid vor allem das Verhältnis Lehrer-Schüler adressiere (sogenanntes doppeltes Mandat).

Die empirische Forschung zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern hat auf die immer noch große Kluft zwischen „idealistischem“ Lehrerethos im Sinne einer „Arbeitsmoral“ und dem tatsächlichen moralischen Handeln sowie dessen Ausbildung als Ergebnis beruflicher Sozialisation aufmerksam gemacht (vgl. bereits früh Terhart 1987; auch Oelkers 1986). Terhart (2013) sieht nach wie vor Forschungsbedarf u.a. zu der Frage, ob es bereits eine Berufsethik für Lehrpersonen gibt, über welche moralischen Überzeugungen Lehrerinnen und Lehrer verfügen, welche angestrebt werden und wie sie gegebenenfalls vermittelt werden können (vgl. Scheunpflug 2005). In diesem Sinne untersuchen Blömeke u.a. (2007) anhand von Szenarien die Frage, wie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf ethisch herausfordernde Situationen (Gewalt, Störungen des Unterrichtsklimas) reagieren. Sie unterscheiden zwischen der Vermeidung einer Reaktion (so die Mehrheit, vor allem bei Studienanfängern) und der diskursiven Auseinandersetzung mit dem problematischen Verhalten (so die Minderheit, vor allem bei fortgeschrittenen Studierenden). Die ethische Grundhaltung erwies sich allerdings für beide Gruppen als stabil (vgl. ähnlich Hanhimäki/Tirri 2009). Blömeke (2010) konnte zudem zeigen, dass weniger die berufsethischen Haltungen und Ideale

problematisch sind als vielmehr ihre situationsangemessene Umsetzung unter dem Handlungsdruck des Unterrichts. Sie empfiehlt daher kollegiale Supervisionen oder kleinschrittige Arbeiten an Fallbeispielen als Methode der Aus- und Fortbildung (vgl. ähnlich Tietgens 1991).

2.3 Ethische Fragen des Verhältnisses von Wissenschaft und pädagogischer Praxis

Als einen Sonderfall des Handelns pädagogischer Praktiker kann man das Handeln von Wissenschaftlern betrachten, sobald sie sich selbst in die Praxis begeben, und zwar *als Wissenschaftler* und nicht als Praktiker oder Politiker, was selbstverständlich ebenso möglich wie legitim ist. Dies geschieht etwa beim Transfer wissenschaftlichen Wissens an Politik und Praxis, z.B. in der Form von Beratung, Fortbildung oder Konzept- oder Technologietransfer.³ Solche Fragen stellen sich nicht nur für Service-Institute an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, wenn auch dort mit besonderer Dringlichkeit.

Auch solche Situationen werden selten unter ethischen Gesichtspunkten reflektiert. Eine Ausnahme bildet die Evaluationsforschung, die in den letzten Jahrzehnten enorm intensiviert wurde. Hier hat sich ein eigener Berufsstand etabliert mit geteilten Standards für die Auftragsgestaltung, die Durchführung und die Rückmeldung von Evaluationsstudien (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2011). Ein anderer Bereich, bei dem Forschung *direkt* in die Praxis eingreift, sind sogenannte Interventions- oder Implementationsstudien, die immer wieder gefordert, aber selten realisiert werden. Während die klinische Forschung der Medizin hier bereits seit langem Standards und Verfahrensregeln für Ethik-Kommissionen ausgebildet hat und fortlaufend weiter entwickelt (vgl. Saks u.a. 2002; Raspe u.a. 2012; World Medical Association 2013), hat die Bildungs- und Sozialforschung noch keine vergleichbar differenzierten Codizes und Verfahren entwickelt (vgl. Burgess 1989; Kimmel 1996). Insgesamt ist derzeit die wissenschaftsinterne Debatte angesichts von Plagiatsvorwürfen und Datenmanipulationen vor allem auf die Etablierung von Standards einer „Ethik des Forschens“, nicht des Wissenstransfers fokussiert (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1997; Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013). Ergänzend zur Standarddiskussion arbeiten viele Universitäten an einer größeren Transparenz und Kontrolle bei der Durchführung von Promotions- und Habilitationsverfahren, um verloren gegangenes institutionelles Vertrauen zurück zu gewinnen.

Dass ethische Fragen des Wissenstransfers kaum reflektiert werden, mag mit der Geschichte der Pädagogik zusammenhängen. Die Pädagogik beginnt bekanntlich als eine Form der angewandten Ethik (vgl. Berzbach 2005, S. 19ff.). Die Ethik wurde lange als Grundwissenschaft der Pädagogik betrachtet, die ihr „normierend“ nahesteht

3 Bei einer mehr oder weniger eigenständigen Rezeption wissenschaftlicher Befunde durch Politik und Praxis liegt die ethische Verantwortung selbstverständlich bei den Rezipienten.

(Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1930, S. 710). Als eine Form der angewandten Ethik schien die Pädagogik keine eigenständige Reflexion der ethischen Rechtfertigung pädagogischen Handelns mehr zu benötigen. Seit etwa 200 Jahren hat sich die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft allerdings als eine eigenständige „Disziplin“ etabliert. Seit ihrem Entstehen in der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wollte die Pädagogik Theorie für Praxis sein, und zwar für eine veränderte Praxis, für einen „zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts“ (Kant 1803/1977, S. 704). Im Spannungsverhältnis von Handlungs- und Reflexionswissenschaft hat sich das Fach unterschiedlich positioniert. Ihre Angebote an die Praxis lauten: engagierte Reflexion auf der Grundlage geisteswissenschaftlicher Pädagogik, eine am konkreten Fall ausgerichtete Praxeologie, eine (sozial-)wissenschaftlich fundierte, aufklärende und (gesellschafts-)kritische Anwaltschaft für individuelle und gesellschaftliche Emanzipation und schließlich empirische Forschung für eine evidente Bildungspolitik und -praxis (vgl. Krüger 2009). Es ist offensichtlich, dass je nach wissenschaftstheoretischem Selbstverständnis unterschiedliche Bereitschaften zur Reflexion der Ethik pädagogischen Handelns bestehen, die teils explizit, teils implizit erfolgen.

Horst Dräger (1999) hat das Verhältnis der Erwachsenenbildungswissenschaft, insbesondere in ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition, zur Erwachsenenbildungspraxis als fortdauernd „advokatorisch“ kritisiert. Auch wenn man dieses Diktum sowohl historisch als auch im Blick auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Richtungen wird differenzieren müssen, so ist doch nach dem oben Gesagten ganz offenkundig, dass die explizite oder implizite Annahme einer vermeintlichen oder tatsächlichen Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem Erfahrungswissen von Politik und Praxis ethische Reflektionen nicht überflüssig machen. Frank Berzbach (2005) konnte zudem am Beispiel der Konstruktivismus-Rezeption in der Erwachsenenbildung (Arnold/Siebert 2006) zeigen, dass diese in eine „Ethikfalle“ tappt, wenn sie auf der einen Seite meint, normativen Aussagen ausweichen zu müssen, diese aber gleichsam „unter der Hand“ wieder einführt.

Was also wären gesinnungs- und verantwortungsethisch vertretbare Rollenmodelle für die Wissenschaft bei der Kooperation mit der Praxis? Einige Eckpunkte lassen sich nach dem zuvor Gesagten bereits jetzt formulieren: ein partnerschaftlich-dialogisches statt eines advokatorischen Verhältnisses, das die unterschiedlichen Geltungsansprüche von Wissenschafts- und Erfahrungswissen anerkennt und zudem berücksichtigt, dass die Frage nach dem Recht auf „Eingriffe“ nicht unabhängig von der Frage nach der Verantwortung beantwortet werden kann; die Beachtung der „Belastbarkeit“ wissenschaftlicher Erkenntnisse, die mit den forschungsmethodischen Zugängen (z.B. in der Form von Fallstudien, deskriptiven Studien, randomisierten Feldexperimenten) variiert (vgl. Dignam 2007; Schrader/Goeze 2011); schließlich auch die Orientierung am Gemeinwohl bzw. ein Bewusstsein für die „öffentliche Verantwortung“ (Tietgens 1999) von Forschung.

3. Perspektiven für weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten

Die knappe, exemplarisch angelegte und keinesfalls vollständige Skizze zum Forschungsstand hat den Bedarf an einer Reflexion erwachsenenpädagogischen Handelns unter ethischen Gesichtspunkten aufgezeigt. Für eine intensivere Reflexion einer berufs- und/oder bereichsspezifischen Ethik in der Erwachsenenbildung sprechen zum einen das Recht der Öffentlichkeit und der Teilnehmer auf Transparenz und Verlässlichkeit erwachsenenpädagogischen Handelns angesichts der hohen und wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung des lebenslangen Lernens und zum anderen die Notwendigkeit einer angemessenen gesellschaftlichen Anerkennung der beruflich Tätigen, zu der verlässliche Standards beruflichen Handelns beitragen können, die von einem sich professionalisierenden Berufsstand in der Form der Selbstverpflichtung und Selbstregulierung gesichert werden (vgl. Fuhr 2009, S. 1252ff.). Beides könnte unterstützt werden durch ein Wissenschaftsverständnis, das sich seiner Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und den Adressaten pädagogischen Handelns bewusst ist.

Welche Forschungsbedarfe lassen sich erkennen? Ein besonders drängendes Forschungsdesiderat besteht in der Rekonstruktion der individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen ethischer Herausforderungen in der erwachsenenpädagogischen Praxis und des Umgangs mit ihnen. Hier liegen nur vereinzelte internationale Studien vor (vgl. Brockett 1988; Gordon/Sork 2001). Die auf dieser Grundlage entwickelten Prinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns wären vergleichend zu analysieren. Dabei bieten sich sowohl Vergleiche mit ethischen Kodifizierungen in etablierten Professionen an, aber auch zwischen den verschiedenen pädagogischen Berufsfeldern bzw. zwischen den verschiedenen Kontexten der Erwachsenenbildung (vgl. Schrader 2010). Solche Vergleiche könnten dabei helfen zu entscheiden, ob es eher darum gehen sollte, Berufs- oder Bereichsethiken zu entwickeln. Dieser Vergleich könnte insofern ganz unbefangen angestellt werden, als beide sowohl alternativ als auch komplementär zueinander gedacht würden. Im Blick auf die Ziele ethisch reflektierten Handelns in der Erwachsenenbildung ist vor allem die Frage von Belang, wie solche Prinzipien an Berufstätige vermittelt bzw. von ihnen angeeignet werden können. Inwieweit hier Methoden aus dem Schulbereich helfen können, die auf die Diskussion moralisch widersprüchlicher Situationen setzen (vgl. Lind 2010), wäre zu diskutieren und gegebenenfalls zu erproben. Solche Konzepte schließen an die Forschungen von Piaget (1978) und Kohlberg (1996) zu den Stufen der Entwicklung moralischer Urteilskraft an.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/ Stuttgart
- Aschemann, B./Faschingbauer, H. (2008): Professionell handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 4, S. 10/1–10/10
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 469–520
- Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld
- Blömeke, S. (2010): Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, H. 1, S. 210–220
- Blömeke, S./Müller, C./Felbrich, A. (2007): Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, H. 1, S. 86–97
- Bödege-Wolf, J. (2007): Werte in der Praxis der Erwachsenenbildung. Eine Bestandsaufnahme. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 63–67
- Brecht, B. (1928/1968): Die Dreigroschenoper. Berlin
- Breil, A. (2004): Ethik in der Weiterbildung, Weiterbildung in der Ethik? Kritische Betrachtung ethischer Berufsgrundsätze in Training und Weiterbildung. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 219–220
- Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (1980): Selbststeuerung und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Brockett, R.G. (1988): Ethical issues in adult education. New York
- Brockett R.G./Hiemstra R. (2004): Toward ethical practice. Malabar FL
- Burgess, R.G. (Hg.) (1989): The ethics of educational research. New York/London
- Dannenberg, K. (2004): „Qualität, Transparenz, Integrität“. Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e.V. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 224–226
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Memorandum. Weinheim
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1997): Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 857–863
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hg.) (2008): Standards für Evaluation. Mainz. URL: www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074
- Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik (Hg.) (1930): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg i. Breisgau
- Diemer, G. (2007): Zur ethischen Dimension der politischen Erwachsenenbildung. In: Oberreuter, H. (Hg.): Politische Bildung im Wandel der Zeit. München, S. 347–374
- Dignam, J. (2007): From efficacy to effectiveness: Translating randomized controlled trials findings into treatment standards. In: Schneider, B./McDonald, S.-K. (Hg.): Scale-up in education. Ideas in principle. Lanham, MD, S. 123–143
- Dräger, H. (1999): Zur Kritik der pädagogischen Ethik in der Andragogik. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 20–30
- Erpenbeck, J. (2010): Ethik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 95–96
- Filla, W. (2004): Bildungsziele jenseits von Qualifizierung. Programmplanungsethik in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 226–227
- Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das lebenslange Lernen. Augsburg
- Fuhr, T. (2009): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2. Paderborn, S. 1245–1258
- Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.) (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2. Paderborn

- Geißler, H. (2008): Zur Ethik der Didaktik „Virtuellen Coachings“. In: Pätzold, H. (Hg.): *Verantwortungsdidaktik*. Baltmannsweiler, S. 59–80
- Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (2010): Zum künftigen Umgang mit ethischen Themen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In: Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (Hg.): *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 205–211
- Gordon, W./Sork, T.J. (2001): Ethical issues and codes of ethics: Views of adult education practitioners in Canada and the United States. In: *Adult Education Quarterly*, H. 3, S. 202–218
- Gris, R. (2008): *Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare Kapital vernichten und Karrieren knicken*. Frankfurt a.M.
- Großmann, R./Perko, G. (2011): *Ethik für soziale Berufe*. Paderborn
- Hanhimäki, E./Tirri, K. (2009): Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. In: *The Journal of Education for Teaching*, H. 2, S. 107–121
- Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hg.) (2013): *Diversity education. Zugänge, Perspektiven, Beispiele*. Frankfurt a.M.
- Hentig, H. v. (2008): *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim/Basel
- Hentig, H. v. (2009): Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 509–527
- Herre, P. (2007): Werte bilden in einer fragmentierten Gesellschaft – Grundlegungen. Der Ansatz von Hans Joas. In: *Forum Erwachsenenbildung*, H. 3, S. 8–12
- Herzog, W./Makarova, E. (2011): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster, S. 63–78
- Jastrzebski, A. (2012): Anforderungen an hochschuldidaktische Kompetenzen. In: Barre, K./Hahn, C. (Hg.): *Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie*. Hamburg, S. 51–70
- Kant, I. (1803/1977): Über Pädagogik. In: Kant, I.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Frankfurt a.M., S. 691–761
- Kimmel, A.J. (1996): *Ethical issues in behavioral research*. Cambridge/Massachusetts
- Knoll, J. (2002): Die Ethik der Methode. Ethische Implikationen im didaktisch-methodischen Handeln. In: Seiverth, A. (Hg.): *Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert*. Bielefeld, S. 75–89
- Kohlberg, L. (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.
- Kronauer, M. (Hg.) (2010): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld
- Krüger, H.-H. (2009): *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 2. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. 5., erw. und aktual. Aufl. Opladen u.a.
- Ladenthin, V. (2011): Das Verhältnis dreier Zieldimensionen: Politik, Pädagogik, Ethik. In: Frost, U./Böhm, W./Koch, L. (Hg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft II*. Stuttgart, S. 16–32
- Lind, G. (2010): The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment. In: Lind, G./Hartmann, H.A./Wakenhut, R. (Hg.): *Moral judgments and social education*. 2. Aufl. New Brunswick S. 21–53
- Löwisch, D.-J. (1995): *Einführung in pädagogische Ethik*. Darmstadt
- Luchte, K. (2001): *Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung*. Weinheim
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Martin, A./Langemeyer, I. (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld, S. 43–67
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogischer Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, S. 40–59
- Nohl, H. (1935): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a.M.
- Oelkers, J. (1986): Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 4, S. 487–506
- Oelkers, J. (1992): *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim

- Ofenbach, B. (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg
- Oser, F.K. (2003): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 7, S. 71–82
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld
- Piaget, J. (1978): Das Weltbild des Kindes. München
- Pohlmann, C. (2011): Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Berlin
- Prange, K. (1996): Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 313–322
- Prange, K. (2005): Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn u.a.
- Prenzel, M./Reiss, K./Seidel, T. (2011): Lehrerbildung an der TUM School of Education. In: Erziehungswissenschaft, H. 43, S.47–56
- Raspe, H./Hüppe, A./Strech, D./Taupitz, J. (2012): Empfehlungen zur Begutachtung klinischer Studien durch Ethik-Kommissionen. Köln
- Rosenberger, W. (2004): Grundverständnis zum und im Beruf. Ethik in der Trainingspraxis. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 216–218
- Saks, E.R./Jeste, D.V./Granholm, E./Palmer, B.W./Schneiderman, L. (2002): Ethical issues in psychosocial interventions research involving controls. In: Ethics Behavior, H. 1, S. 87–101
- Scheunpflug, A. (2005): Job oder Berufung? Gibt es eine Berufsethik für Lehrkräfte? In: Reinert, G.-B./Heitger, M. (Hg.): Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf. Frankfurt a.M., S. 57–66
- Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 267–284
- Schrader, J./Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 67–76
- Terhart, E. (1987): Vermutungen über das Lehrerehos. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 787–804
- Terhart, E. (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim
- Terhart, E. (2013): Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. In: Lernende Schule, H. 16, S. 8–12
- Tietgens, H. (1991): Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meuener, E./Nuissl, E. (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Kassel, S. 107–114
- Tietgens, H. (1997): Was wird aus der ethischen Dimension der Erwachsenenbildung. In: Ders.: Indirekte Kommunikation. Bad Heilbrunn, S. 149–156
- Tietgens, H. (1999): Gibt es heute noch ein ethisches Selbstverständnis für die Volkshochschularbeit? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S 79–83
- Tippelt, R. (2013): Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 858–867
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- World Medical Association (2013): Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. In: The Journal of the American Medical Association, H. 20, S. 2191–2194

Prinzipienethik in der Pädagogik?

1. Einleitung

In der Medizin hat sich in den letzten Jahrzehnten eine neue akademische Disziplin institutionalisiert, die medizinische Ethik. Auch wenn sich Ärzte, soweit wir die Medizin als schriftliche Disziplin kennen, stets zu den ethischen Aspekten ihrer Tätigkeit geäußert haben, so war die Etablierung der medizinischen Ethik als eigenständige akademische Disziplin hingegen neu. Freilich musste sie stets auch die Resultate vorhandener Disziplinen in ihre Arbeit einbeziehen: Neben einer Vertrautheit mit der Medizin war und ist sie stets auf Kenntnisse aus der Philosophie und anderen Geisteswissenschaften angewiesen. So muss sie für ihre ethischen Theorien auf die philosophische Ethik zurückgreifen, die ihrerseits einen ansehnlichen Schatz an Erkenntnissen und Theorien besitzt.

Interessanterweise ließ sich jedoch keine der „großen“ Ethik-Theorien in eine Medizinethik übersetzen. Es gibt keine ausgearbeitete „reine“ aristotelische, kantische oder utilitaristische Medizinethik. Stattdessen ist unter den zahlreichen Theorien der medizinischen Ethik eine auf besondere Resonanz gestoßen: die Prinzipienethik von Tom L. Beauchamp und James F. Childress (Beauchamp/Childress 2009). Sie sei hier unter der Frage vorgestellt, inwieweit sich eine Prinzipienethik oder Elemente einer solchen auf die Pädagogik übertragen lassen.

2. Die Prinzipienethik in der Medizin

Die Prinzipienethik versteht sich als eine Theorie, die gezielt auf die Situation der gegenwärtigen Medizin reagiert: Ärzte in den westlichen Industrienationen praktizieren ihren Beruf in einer pluralen Gesellschaft, in der die Bürger unterschiedliche Glaubens- und Wertüberzeugungen besitzen. Die Prinzipienethik versucht, für die allermeisten Menschen trotz Wertepluralität akzeptabel zu sein. Denn sie geht davon aus, dass in der Medizin in langer Tradition bestimmte Normen und Werte existieren und die Medizin prägen, die auch heute weithin akzeptiert sind. Die Prinzipienethik nutzt diesen Konsens als Ausgangspunkt und verfolgt eine rekonstruktive Methode. Bestimmte Werte und Normen sind in der Medizin nahezu unumstritten – vor allem, wenn man sie auf einer bestimmten, einer mittleren Ebene der Abstraktion formuliert. Die Prinzipienethik nimmt dort ihren Ausgangspunkt und rekonstruiert diese Moralität mittels vier Prinzipien der mittleren Ebene und Reichweite:

- Das Prinzip des Nicht-Schadens (nonmaleficence): Es kann auf eine lange Tradition in der Medizin zurückblicken, die sich nicht zuletzt in der hippokratischen Maxime *primum nil nocere* äußert. Ärzte sollen ihren Patienten „vor allem nicht schaden“. Es sei bereits hier erwähnt: Dies gilt ohne Zweifel auch für Pädagogen.

- Das Prinzip des Wohltuns (beneficence), das historisch als das konstituierende Prinzip der Medizin gelten darf: Der Arzt soll es nicht nur unterlassen, Schäden zuzufügen, sondern darüber hinaus Krankheiten vermeiden, lindern oder heilen. Auch dieses Prinzip lässt sich bis in die hippokratischen Schriften verfolgen. Bei Interventionen mit unvermeidlichen unerwünschten Wirkungen muss zumindest das Verhältnis von Nutzen und Risiken ein positives sein und die Maßnahmen müssen dem Patienten helfen. Für die Pädagogik gilt *prima vista*, dass sie gleichermaßen nutzen soll, wenn auch nicht primär in Bezug auf medizinische Sachverhalte, sondern durch die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten im weitesten Sinne für ein gelingendes Leben.
- Das Prinzip der Autonomie (autonomy), genauer gesagt das Prinzip des Respekts vor der Autonomie des Patienten: Der Arzt soll den Willen des Patienten respektieren und ihn nicht bevormunden. Dieses Prinzip hat in den letzten Jahrzehnten zunehmende Aufmerksamkeit erlangt und den bedeutendsten Wandel in moralischer Hinsicht eingeleitet: von der Haltung des benevolenten Paternalismus hin zum Arzt, der vor allem die Selbstbestimmung des Patienten respektiert. Die Autonomie zu achten beinhaltet in der Medizin stets zwei Aspekte: einerseits ein Abwehrrecht des Patienten gegen Einflussnahmen von anderen Menschen oder Institutionen, andererseits ein Anspruchsrecht des Patienten auf Unterstützung, um in die Situation versetzt zu werden, eine autonome Entscheidung fällen zu können. In der Medizin sind die zu treffenden Entscheidungen nicht selten höchst komplex, sachlich schwierig und zugleich von erheblicher, zuweilen existentieller Tragweite für den Patienten. Aus diesem Grund sind zur Patientenautonomie Information und Unterstützung von Seiten der Experten notwendig, um den Patienten zu einer autonomen Entscheidung zu befähigen. Man spricht nicht umsonst vom *informierten* Einverständnis und nicht nur vom Einverständnis, das es zu respektieren gilt. Überdies leitet sich aus dem Prinzip der Autonomie die informationelle Selbstbestimmung eines Patienten ab, die auf ärztlicher Seite die Schweigepflicht bedingt. Parallelen zur Pädagogik sind deutlich zu sehen.
- Das Prinzip der Gerechtigkeit (justice) verweist auf Anforderungen im Verhältnis zum einzelnen Patienten, zur Gruppe der Patienten und zur Gesellschaft überhaupt. Dieses Prinzip bedarf am meisten der weiteren Interpretation und ist in vielen Fällen ohne weitere Kriterien nur ungenau zu bestimmen; zumindest lässt sich aber festhalten, dass damit für den Bereich der Mikroallokation die Gleichbehandlung der Patienten durch den Arzt gemeint ist. Dies gilt gleichermaßen für Pädagogen und ihre Lernenden.

Überdies beschreiben Beauchamp und Childress in Einklang mit den Prinzipien und unter Berücksichtigung der Sachgegebenheiten und traditionellen Rollenverpflichtungen des Arztes zahlreiche korrespondierende Regeln, Tugenden und moralische Ideale.

Anders als der Utilitarismus oder die kantische Ethik verzichtet die Prinzipienethik auf ein einziges oberstes Moralprinzip. Sie geht davon aus, dass eine Medizinethik nicht bei null anfangen muss und es auch gar nicht erst versuchen sollte. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt in der Alltagsmoral, verfährt rekonstruktiv und gewinnt so die genannten Prinzipien, die sich als Prinzipien der mittleren Ebene und Reichweite verstehen. Als solche gelten sie nicht als fundamental begründet, aber als gut begründet. Sie sind für die meisten moralphilosophischen Theorien konsensfähig; als Ausdruck eines „nüchterne[n] Realismus“ (Birnbacher 1990, S. 43) besitzen die Prinzipien eine „erstaunliche Plausibilität“ (Honnfelder 1990, S. 73). Insofern handelt es sich bei der Prinzipienethik nicht um eine „Ethik ohne Gewissheiten“, sondern um eine Ethik ohne ein einziges Prinzip mit absoluter Gewissheit und Geltung.

Um den rekonstruktiven Charakter der Prinzipienethik zu erläutern sei bemerkt, dass viele Regeln nicht zwingend den einzelnen ethischen Prinzipien entstammen, sondern der traditionellen Berufsmoral: Allein dass ein Arzt verpflichtet ist, den Nutzen für seinen einzelnen Patienten zu mehren und nicht die Nutzensumme aller seiner Patienten oder die Nutzensumme für die Gesellschaft, lässt sich nicht aus dem einzelnen Prinzip, sondern aus der Rollenerwartung rekonstruieren. Kurzum: Die konkrete Moralität kommt nicht genuin aus den Prinzipien, denn die Prinzipien rekonstruieren die ärztliche Praxis. Sie liefern ein Gerüst, die Moralität zu systematisieren, zu erläutern, zu begründen, für neue Probleme zu erweitern, aber auch zu kritisieren, zu hinterfragen und kohärent zu gestalten. Im Ansatz der Prinzipienethik stellt sich nicht mehr die Frage: „Was ist die richtige Moraltheorie für die Medizin?“, sondern nur noch: „Was ist die *angemessene*?“ Und zwar angemessen angesichts normativer Vorgaben, die die Theorie ihrerseits gar nicht mehr festlegen muss, sondern allenfalls aufnehmen und in die Theorie einbauen kann, weil sie bereits existieren.

3. Eigenschaften der Prinzipienethik

Gemäß dem Motto von Nida-Rümelin: „Die ethische Theorie bewährt sich in ihren Anwendungen“ (Nida-Rümelin 1996, S. 61), seien zunächst einige Eigenschaften angeführt, die sich in der Anwendung der Prinzipienethik als nützlich erweisen. Sie genießt die größte Akzeptanz unter den gegenwärtigen medizinischen Ethiken. Es erscheint durchaus von Nutzen, dass europäische Ärzte im Rahmen einer Theorie miteinander mit vielen internationalen Kollegen kommunizieren können. Die Prinzipienethik eignet sich insbesondere für einen *ersten* Zugang zu den praktischen Problemen. Mit den vier Prinzipien lässt sich bspw. eine Falldiskussion strukturieren. Auch technologische Neuentwicklungen, für die es bislang keinerlei Regelungen gibt, können anhand der Prinzipien auf ihre moralische Vertretbarkeit hin einer ersten Prüfung unterzogen werden. Auf die Grenzen der Technologiebewertung sei später verwiesen.

Darüber hinaus besitzt die Prinzipienethik Eigenschaften, die ganz unterschiedlich gewertet werden. Die Prinzipien müssen jeweils fallbezogen interpretiert werden und

gelten überdies *prima facie*, d.h. solange sie mit einem anderen Prinzip nicht in Konflikt geraten. Deshalb sind immer wieder die Fragen der Spezifizierung der Prinzipien, der Gewichtung im Konfliktfall und der Letztbegründung aufgeworfen worden (vgl. Birnbacher 1993; Marckmann 2000). Was hat es damit auf sich?

3.1 Spezifizierung

Die Prinzipien können das ärztliche Handeln nicht vollständig bis ins kleinste Detail normieren, sondern nur mit einem bestimmten Grad an Konkretion. Deshalb spricht man auch von Prinzipien der mittleren Reichweite. Es bedarf einer inhaltlichen Anreicherung der Prinzipien und interpretierenden Umsetzung auf die konkrete Entscheidung, die entsprechend unterschiedlich ausfallen und in vielen Anwendungsfällen die Hoffnung auf Konsens als Illusion entlarven. Die Prinzipien können selbst bei nachhaltigen Anstrengungen um Ableitungen den Konsens auf die Ebene konkreter Handlungsanweisungen nicht übertragen. Überdies lässt sich die Spezifizierung nicht durch die Prinzipien selbst leiten (es muss anderes hinzukommen) und das Ergebnis ist vielen Kommentatoren zu vage.

3.2 Gewichtung

Da keines der Prinzipien ausschließlich geltend die ärztliche Tätigkeit regulieren kann, sind stets mehrere Prinzipien notwendig, die untereinander konkurrieren können und die alle nur eine Gültigkeit *prima facie* besitzen: Sie sind nur bindend, solange sie nicht mit einer anderen *prima facie*-Verpflichtung in Konflikt geraten. Dann wird eine Gewichtung der konfligierenden Prinzipien notwendig. Hierzu benennt die Prinzipienethik jedoch kein höheres Prinzip, das eine Rangfolge der konfligierenden Prinzipien bieten könnte, und gleichermaßen keine „innertheoretischen Ableitungsbeziehungen“ (Quante/Vieth 2000, S. 8). Beauchamp und Childress geben zwar Anweisungen, was bei der Gewichtung im Konfliktfalle zu berücksichtigen ist, können aber nicht umhin anzuerkennen, dass eine Unentschiedenheit verbleibt.

Beide Notwendigkeiten, die Spezifizierung und die Gewichtung, bringen der Prinzipienethik den Vorwurf mangelnder Konkretheit ein. Man muss jedoch genau unterscheiden: Jede Theorie bedarf bei ihrer Anwendung in einem gewissen Maß der Interpretation. Diese Leistung ist nicht aus der Theorie selbst zu entnehmen, sondern ist stets eine eigenständige Leistung. Theoretisch verbirgt sich dahinter eine Applikationsaporie (vgl. Wieland 1989). Diese Schwierigkeit scheint bei der Prinzipienethik allerdings in besonderem Ausmaß vorzuliegen. D.h. die Prinzipienethik hätte hier aufgrund ihrer Notwendigkeit der Spezifizierung und der Gewichtung zwischen Prinzipien einen graduellen, aber keinen kategorischen Nachteil. Denn die Applikationsaporie gilt für alle Theorien.

Als Antwort auf die Applikationsaporie bleibt hier im Grunde nur, das Urteilsvermögen der Beteiligten einzusetzen, freilich mit unterschiedlichem Ergebnis. Man kann die Auswirkungen der Applikationsaporie allenfalls mindern, dann jedoch stellt

sich die Frage, um welchen Preis. Ist nicht jeder Versuch, in der Theorie konkreter zu werden, mit der Gefahr behaftet, unrealistischer zu werden? Da die Urteilskraft bei jeder Ethik aufgrund der Applikationsaporie gefordert ist, bleibt nur zu fragen, ob sie bei der Prinzipienethik *überfordert* ist. Nur um diese Einschätzung geht es bei der Bewertung der Prinzipienethik.

Man möge in diesem Zusammenhang nicht vergessen, dass die Prinzipienethik angetreten ist, für viele Menschen mit unterschiedlichen Werthintergründen akzeptabel zu sein. Insofern kann man die Vagheit auch als Spielraum für einen gewissen ethischen Pluralismus guthießen. Allein das Faktum einer Pluralität in den westlichen Industrienationen lässt nichts anderes zu, als dass eine Theorie mit dem Anspruch, für viele akzeptabel zu sein, an Konkretion im Einzelfall einbüßt. Diese Eigenschaft wäre dann nur angemessen.

Ohnehin wird der Grad an konkreter Normativität der Prinzipienethik durchaus unterschiedlich bewertet: Den einen, den Deduktivisten, ist er zu gering, den anderen, den Kasuisten, zu hoch. Man kann die Vagheit der Prinzipienethik auch als eine Tugend interpretieren, wie es Odo Marquard ohne direkten Bezug auf die Prinzipienethik tut. Er fordert für philosophische Ethiker eine „Orakelpflicht“: Sie mögen „mit jener Priese Dunkelheit“ sprechen, „die erforderlich ist, um die Ratsuchenden nicht unangemessen aus ihrer Eigenverantwortung zu entlassen“ (Marquard 1987, S. 114).

3.3 Letztbegründung

Ein weiterer Punkt in der Diskussion um die Prinzipienethik war stets die Frage der Letztbegründung, die sie bewusst unterlässt. Wie nicht anders zu erwarten setzt hier die Kritik derer ein, denen ein solches Vorgehen unzureichende Gewissheit bietet und die sich stattdessen der höchstmöglichen Stufe an Begründungsqualität, der Letztbegründung, widmen. Auch wenn sich kein Versuch, eine Ethik letztzubegründen, durchsetzen konnte, so steht die Prinzipienethik doch in der Kritik, dies nicht leisten zu können. Da vermutlich niemals letztbegründet geklärt werden kann, ob eine Letztbegründung möglich ist, drängt sich die Frage auf, ob man sie überhaupt braucht. Und zwar insbesondere in der Medizin – und der Pädagogik.

Doch es ist zweifelhaft, ob dadurch etwas gewonnen wäre. Es darf bezweifelt werden, ob eine größere Festigkeit in der Begründung *überzeugendere* konkrete Urteile hervorbringt, weil auf dem Weg vom letztbegründeten Prinzip zur konkreten Anwendung viele Schritte notwendig sind, bei denen die Aussagekraft des letztbegründeten Prinzips schwindet. Ob Urteile anhand letztbegründeter Theorien mehr Orientierung bieten, ist gleichermaßen nicht gewiss und wäre jeweils zu prüfen. Zumindest drohen letztbegründete Ethiken, „im Namen der Geltungsfestigkeit der einen absoluten Grundnorm (...) ethisch weltfremd“ und „vor lauter Grundsätzlichkeit unfähig zum ethisch Konkreten“ (Marquard 1987, S. 112) zu werden.

Überdies sind solche Überlegungen für die Medizin – und die Pädagogik, soviel sei vorweggenommen – ohnehin von minderm Interesse, weil sie als praktische Wissen-

schaften in einem ambivalenten Verhältnis zur Letztbegründung moralischer Normen stehen. Vielleicht mögen derart begründete Normen (sofern es sie überhaupt geben kann) die moralische Grundlage der Medizin und der Pädagogik festigen und mehr Orientierung im Einzelfall bieten – man kann es auf sich beruhen lassen. Denn da bislang niemand letztbegründete Normen für alle überzeugend zu benennen vermochte, können sich praktische Wissenschaften angesichts der notorischen Uneinigkeit der Moralphilosophie nicht gedulden, bis von dort – wider Erwarten – unbezweifelbare Normen mit höchster Begründungsqualität geliefert werden. Ganz auf Normen verzichten können Medizin und Pädagogik hingegen auch nicht. Denn sie sind permanent gezwungen, anhand vorläufiger moralischer Prinzipien zu handeln. Da sie schon lange so verfahren, haben sie sich daran gewöhnt. So bietet es sich als pragmatisch geschickt und dienlich an, von einem bestimmten Niveau an Festigkeit in der Begründung auszugehen. Genau dies versucht – nicht nur – die Prinzipienethik.

3.4 Grenzen und notwendige Ergänzungen

Es dürfte keine ethische Theorie geben, die nicht auch Eigenschaften besitzt, die man als Nachteil interpretieren muss und die ihre Grenzen aufzeigen. Die Prinzipienethik ist nicht in der Lage, alle neuen Herausforderungen der modernen Medizin in der Folge technologischer Entwicklungen mit ihrem Repertoire anzugehen, geschweige denn einer befriedigenden Lösung zuzuführen. So ist bspw. für die brisanten Themen des Schwangerschaftsabbruchs, der In-vitro-Fertilisation, der Pränataldiagnostik und der Präimplantationsdiagnostik nur bedingt Nutzen aus der Prinzipienethik zu erwarten. Ähnliches gilt für den Tierschutz. Die Frage, welche Wesen bei den Prinzipien „nutzen“ und „nicht schaden“ in die Erwägungen einbezogen werden, lässt sich nicht aus den Prinzipien ableiten. Gerade bei diesen Problemen stellt sich die Frage, ob neben den vier genannten Prinzipien nicht weitere notwendig werden, z.B. das der Schutzwürdigkeit des menschlichen Lebens (vgl. Birnbacher 1993), oder ob es nur weiterer Spezifizierungen der Prinzipien bedarf. Gleichwohl: Trotz dieser Schwächen hat sich die Prinzipienethik als die bedeutendste Theorie in der medizinischen Ethik durchsetzen können.

4. Prinzipienethik in der Pädagogik?

Warum könnte ein prinzipienethischer Ansatz für eine Ethik der Pädagogik fruchtbar sein? Was spricht dafür, sich über diese Form der Ethik Gedanken zu machen? Medizin und Pädagogik ähneln sich bezüglich ihrer Eigenart als Wissenschaft und sie ähneln sich bezüglich der Herausforderungen, mit denen sie gegenwärtig konfrontiert sind.

4.1 Gemeinsamkeiten von Pädagogik und Medizin

Eine pädagogische Ethik sieht sich dem gleichen Phänomen ausgesetzt wie die medizinische Ethik (und auch sonstige Bereichsethiken): Keine der „großen“ Ethiktheorien

der Philosophie hat sich offensichtlich eins zu eins in eine pädagogische Ethik ausformulieren lassen (vgl. Fuhr 2011, S. 507ff.). Es ist auch nicht damit zu rechnen, dass sich eine „reine“ aristotelische, kantische oder utilitaristische Ethik als die maßgebliche in der Pädagogik durchsetzen würde. Eine jede pädagogische Ethik, sofern sie in den westlichen Industrienationen auf Akzeptanz hofft, muss zudem berücksichtigen, dass Menschen mit unterschiedlichen fundamentalen Annahmen miteinander leben – und lernen. Sie muss Antworten in einer pluralen Gesellschaft geben.

Beide Disziplinen können durchaus mit einer Ethiktheorie leben, die keinen Anspruch auf Letztbegründung erhebt. Im Gegenteil, Ärzte wie auch Pädagogen können allein aufgrund ihrer praktischen Verpflichtungen mit der „Übersubtilisierung der Geltungsbegründungsfragen“ (Marquard 1987, S. 112) oft wenig anfangen. Ihnen ist mehr an praktischer Orientierung im Alltag gelegen.

Beide Disziplinen, Medizin und Pädagogik, sind praktische Wissenschaften, sie gehören neben der Rechtswissenschaft zu den drei „großen Dienstleistungsberufen“ (Prange 2010, S. 104). Sie sind von Haus aus nicht nur auf die Ermittlung von möglichst präzisiertem und verlässlichem Wissen konzentriert, sondern auf die Realisierung von begründetem Handeln (vgl. Wieland 1975); damit sind sie, wie Fuhr es für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung benennt, „unausweichlich eine moralische Praxis“ (Fuhr 2011, S. 510). Für ihre Praxis nutzen sie Wissen von unterschiedlichen Wissenschaften, auch den Naturwissenschaften, ohne jedoch eine solche zu werden.

4.2 Gemeinsame Herausforderungen für eine pädagogische und eine medizinische Ethik

Warum ist die epistemologische Eigenschaft dieser Disziplinen für eine Ethik von Relevanz? Weil beide Disziplinen demzufolge von bestimmten Strukturen ihrer Handlungen geprägt sind: Weder ein Arzt noch ein Pädagoge kann den Erfolg seiner Interventionen garantieren. Ärztliches und pädagogisches Handeln ist stets von einer Ungewissheit bezüglich des Erfolges, aber auch des Misserfolges geprägt. Zudem stehen beide in der Ungewissheit, dass im Falle einer Besserung nach Intervention das Resultat nicht zwingend der Intervention zuzuschreiben ist. Die meisten Erkrankungen heilen immer noch von selbst, und in der Pädagogik sind gleichermaßen zahlreiche weitere Einflüsse und Selbstentwicklungen der Lernenden bei der Beurteilung einer pädagogischen Intervention zu berücksichtigen. Daraus folgen mindestens zwei Konsequenzen: 1.) Für den Praktiker ist in beiden Disziplinen ein Haltungselement, eine Disposition unverzichtbar: Wenn Arzt oder Pädagoge nicht für den Erfolg ihrer Interventionen garantieren können, dann müssen sie es aber für eine angemessene Haltung, mit der sie ihre Handlungen ausführen – in der Regel für Engagement, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Einfühlungsvermögen, Umsicht (vgl. Wiesing 1995). Ein solches Element der Disposition ist in der Prinzipienethik enthalten, insofern sie sich auch zu Tugenden äußert, die sich aus den Prinzipien ableiten lassen. 2.) Beiden Disziplinen muss daran gelegen sein, die Resultate ihrer Interventionen unbesehen anderer Effekte

wissenschaftlich zu belegen. Das gelingt in der Medizin wie auch in der Pädagogik nur durch methodisch aufwendige Studien, um den Erfolg einer Therapie bzw. pädagogischen Intervention unbeschadet der Selbstheilung und anderer Einflüsse zu belegen. Die Notwendigkeit wissenschaftlicher Überprüfung von Interventionen rührt auch aus der Ungewissheit der ärztlichen bzw. pädagogischen Handlung. Die wissenschaftliche Erforschung wiederum ist mit eigenen ethischen Problemen behaftet, die sich auch durch die Prinzipienethik strukturieren lassen.

4.3 Mögliche Vorteile einer Prinzipienethik in der Pädagogik

Der rekonstruktive Ansatz könnte sich als Antwort auf die Herausforderungen auch in der Pädagogik als hilfreich erweisen. Denn dort wird von jeher anhand von moralischen Überzeugungen pädagogisch gearbeitet, wenn auch – wie in der Medizin – in unterschiedlichem Maße explizit und reflektiert. Es wäre doch abwegig zu glauben, man müsse eine pädagogische Ethik ganz von vorne ohne jedweden Rückgriff auf Vorhandenes völlig neu erfinden. Eine Theorie der pädagogischen Ethik muss nicht bei null anfangen und sollte es auch gar nicht erst versuchen:

Wer so tut, als sei ethisch noch gar nichts geregelt oder als müsse alles neu geregelt werden, der erreicht nicht die neuen Regelungen, sondern er verliert nur auch noch die alten (Marquard 1987, S. 114).

Dies sollte man auch in der Pädagogik vermeiden.

In zweierlei Hinsicht ließe sich fragen, inwieweit Prinzipien der mittleren Ebene einer pädagogischen Ethik hilfreich sind. Zum einen wäre die Vorgehensweise bedenkenswert, einen moralischen Konsens in der Pädagogik in Form von Prinzipien der mittleren Ebenen zu identifizieren, zum anderen wäre zu prüfen, ob die in der medizinischen Ethik genannten vier Prinzipien auch für die Pädagogik einschlägig sind. Denn vorhandene Normierungen in der Pädagogik lassen sich durchaus auf die vier Prinzipien zurückführen. Der Code of Ethics of the Education Profession, 1929 von der National Education Association beschlossen und 1975 erneut bekräftigt (NEA 1975), benennt acht Verhaltensnormierungen für die Lehrenden gegenüber ihren Schülern, die sich tatsächlich unter die vier Prinzipien subsummieren lassen. Sie weisen überdies zum Teil Ähnlichkeit mit historisch bekannten ärztlichen Pflichten auf: „Die Pflicht zu affektiver Neutralität in der Lehrer-Schüler-Beziehung (...) und die Schweigepflicht (...) waren auch schon wichtige Bestandteile des Hippokratischen Eides“ (Prange 2010, S. 109).

Die Prinzipienethik könnte sich – wie in der Medizin – insbesondere als ein reiches Instrument erweisen, um ethische Konflikte zu analysieren und zu strukturieren. Die Offenheit der Prinzipienethik kann sich in pluralen Gesellschaften als Vorteil erweisen, sowohl in Bezug auf die Gewichtung wie auch die Spezifizierung. Die Notwendigkeit, zwischen den Prinzipien zu gewichten, ist überdies auch angesichts

der Herausforderungen, denen sich eine Pädagogik gegenüber sieht, wohl unvermeidbar, allein aufgrund unterschiedlich ausgeprägter Autonomie der Lernenden. Ein Grundschüler ist in Bezug auf seine Autonomie anders befähigt als ein Erwachsener. Das stellvertretende Einverständnis durch Eltern oder Betreuer ist zudem ein anderes als das eines selbstbestimmungsfähigen Menschen für sich selbst: Das elterliche Sorgerecht ist immer dem Wohl des Kindes verpflichtet. Hier kommt dem Prinzip des Nutzens angesichts der eingeschränkten Selbstbestimmung ein höheres Gewicht zu. Die unterschiedliche Gewichtung ist der Pädagogik nicht fremd; sie ist immer von „unterschiedliche[n] Verantwortungen“ geprägt, „und zwar je nach der Hinsicht, die im Vordergrund steht: die Fürsorge, oder die Führung oder das eigenverantwortliche Lernen“ (Prange 2010, S. 103). Zudem gilt es stets, diese verschiedenen Gewichtungen zwischen Nutzen und Autonomie unter dem Gerechtigkeitsaspekt gegenüber anderen Lernenden abzuwägen.

Auch die Verteilung von Aufgaben zwischen der elterlichen und der staatlich organisierten, von Professionen betriebenen Erziehung kann man gewinnbringend anhand der vier Prinzipien betrachten. Welche Aufteilung nutzt, schadet nicht und respektiert die Entscheidungen der Eltern bzw. der Schüler und ist zudem unter Gerechtigkeitsaspekten zu vertreten? Eine eindeutige Antwort wird sich darauf nicht finden lassen, schon gar nicht für unterschiedliche pädagogische Situationen. Gleichwohl dürften sich Präferenzen herausbilden, die die Gewichtung zwischen den verschiedenen Prinzipien am überzeugendsten bewältigen.

Auch die Spezifizierung kann sich als Vorteil erweisen, da in Bezug auf die Lernziele durchaus unterschiedliche Vorstellungen existieren. Was als Nutzen einer pädagogischen Intervention gewertet wird, dürfte nicht von allen gleichermaßen beantwortet werden, allein aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe und Wertüberzeugungen. Die Notwendigkeit einer Spezifizierung des Prinzips „nutzen“ mag sich auch hier als Vorteil erweisen. Kurzum: Die aufgezeigten Gemeinsamkeiten von Medizin und Pädagogik in ihrer Eigenart als Wissenschaft und in ihren Herausforderungen geben Anlass genug, das Potential einer Prinzipienethik auch in der Pädagogik auszuloten.

Literatur

- Beauchamp, T.L./Childress, J.F. (2009): Principles of Biomedical Ethics. 6., überarb. Aufl. New York
- Birnbacher, D. (1990): Schopenhauers Idee einer rekonstruktiven Ethik (mit Anwendungen auf die moderne Medizin-Ethik). In: Schopenhauer Jahrbuch, Bd. 71, S. 26–44
- Birnbacher, D. (1993): Welche Ethik ist als Bioethik tauglich? In: Ach, J.S./Gaidt, A. (Hg.): Herausforderung der Bioethik. Stuttgart, S. 45–67
- Fuhr, T. (2011): Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 4. Paderborn, S. 505–518
- Honnefelder, L. (1990): Medizin und Ethik. Herausforderungen und Neuansätze der biomedizinischen Ethik der Gegenwart. Arzt und Christ, H. 1, S. 67–77
- Marckmann, G. (2000): Was ist eigentlich prinzipienorientierte Ethik? Ärzteblatt Baden-Württemberg, H. 12, S. 499–502

- Marquard, O. (1987): Drei Phasen der medizinethischen Debatte. In: Marquard, O./Staudinger, H. (Hg.): Anfang und Ende des menschlichen Lebens. Medizinethische Probleme. München u.a., S. 111–115
- National Education Association (1975): Code of Ethics. URL: www.nea.org/home/30442.htm
- Nida-Rümelin, J. (1996): Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In: Nida-Rümelin, J. (Hg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 2–85
- Prange, K. (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn
- Quante, M./Vieth, A. (2000): Angewandte Ethik oder Ethik in Anwendung? Überlegungen zur Weiterentwicklung des principlism. In: Honnefelder, L./Streffler, C. (Hg.): Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik 5, Berlin/New York, S. 5–34
- Wieland, W. (1975): Diagnose. Überlegungen zur Medizintheorie. Berlin/New York
- Wieland, W. (1989): Aporien der praktischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Wiesing, U. (1995): Zur Verantwortung des Arztes. Stuttgart

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

1. Einleitung

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

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

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

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

2. Theoretische Grundlagen und methodisches Vorgehen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Funktionen und Probleme berufsethischer Standards

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Formen und Inhalte berufsethischer Kodifizierungen

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

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

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

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

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

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

5. Trägerverbände und nationale Organisationen der Erwachsenenbildung

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

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

6. Berufsverbände mit Ausbildungsbezug

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Verbände mit Tätigkeitsbezug

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Einwurf

Georg Fischer

Überlegen Sie, was Sie – möglicherweise – bewirken!

Ein Zwischenruf*

Im *Call for Papers* zu diesem Heft wurde von drei Ebenen gesprochen, auf welchen ethische Überlegungen für die Erwachsenenbildung bedeutsam seien: 1. der moralische Gehalt des vermittelten Wissens und Könnens, 2. das moralische Verhalten der Lehrenden und Lernenden und 3. die Angebote zu moralischem Verhalten innerhalb formalen Lernens. Sehen wir dies als absichtsvolle Beschreibung, so soll „die“ Erwachsenenbildung, sollen die in ihr Lehrenden wie Lernenden und sollen die sich ihr zurechnenden Institutionen zunächst ein Bekenntnis ablegen, dann sich diesem Leitbild verpflichten und endlich den Lehrplan bzw. ihr Lernen dementsprechend gestalten. Mit diesem Beschreibungsvorschlag ist wenig zu den Werten selbst gesagt, obwohl diese erst einen ethischen Diskurs inhaltlich zu bestimmen vermögen.

Mein Zwischenruf wendet sich an die Akteure der Erwachsenenbildung in der Absicht, weniger auf (ihre eigenen und die von Institutionen abgegebenen) Absichtserklärungen als auf die – potentiellen – Interessen und Werte zu achten. Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit: moralischen Gehalten (Abschnitt 1), zwei Gruppen von Vermittlerinnen und Vermittlern (Abschnitt 2) sowie Anmerkungen zum Angebot (Abschnitt 3).

1. Theoretische Überlegungen

Üblicherweise wird der modernen Erwachsenenbildung in Deutschland eine rund 250-jährige Geschichte zugesprochen, die mit der Aufklärung beginne, zwischen 1890 und 1933 einen Aufschwung erlebt habe und die sich mit der Bildungsreform ab 1960/1970 zur heutigen Gestalt entwickelte (vgl. Seitter 2006). Schon durch die positiv bewertete Aufklärung (Stichwort Vernunft), durch den dem 19. Jahrhundert unterstellten Fortschrittsglauben (Stichwort Verbesserung der Lebensverhältnisse) und durch das Ausklammern des Zeitabschnitts 1933 bis 1945 (Stichworte vor 1933 freies Lernen, danach bis 1945 Indoktrination) wird eine Bewertung deutlich: Die Erwachsenenbildung trug zu jenen Demokratisierungsprozessen („Hauptthese“ lt. Olbricht 1976, S. 458) bei, die die Gesellschaft mit sinnvolleren Strukturen ausstattete, den Subjekten zu besserem Leben verhalf und mit bewirkte, die gegenwärtigen Zustände mit einer größeren Weltoffenheit als früher zu schaffen. Sich in solcher Tradition aufgehoben zu fühlen, sichert gleichermaßen die Leitbilder von Institutionen wie die Handlungen der Akteure ab. Allerdings wird

* Angenommen durch die Herausgeber zur Veröffentlichung, ohne Peer-Review

damit eine bestimmte Interpretation zur sozialen Norm (verstanden als einem stetigen Wandel unterliegende Verhaltensvorschriften) erhoben: Erwachsenenbildung legitimiert sich durch ihren Beitrag zur Verbesserung von Gesellschaft und Menschen. Aber macht dies ein genaueres Hinsehen – gerade in ethischer Absicht – überflüssig?

Die Legitimität dieser sozialen Norm leitet sich von allgemeinen Menschenrechten und unserer grundgesetzgemäß strukturierten Demokratie ab, und wird unterstützt durch die öffentliche Meinung, in der besten aller bisherigen gesellschaftlichen Formationen zu leben. Genau dem zustimmend sei die Warnung ausgesprochen, diese Norm nicht zur Ideologie werden zu lassen. Wenn denn Erwachsenenbildung untersucht wird, sollte die ethische Grundregel für Forscherinnen und Forscher beachtet werden, sich „mit allen auftretenden Werten und Interessen rational und reflexiv auseinander(zu)setzen“ (Griese 1991, S. 31). Damit würde es möglich, die Soll-Erklärungen zu überwinden, mit welchen in der Erwachsenenbildung den moralischen und gesellschaftlichen Ansprüchen begegnet wird. Wenn die Rede von Ethik in Erziehungskonzepte mündet (und diese Gefahr besteht permanent) bzw. Erwachsenenbildung in Sonntagsreden geadelt wird (und dieses Urteil legen ihre materiellen Bedingungen nahe), entgeht sie nicht dem Verdacht, zu ideologisieren oder missionieren zu wollen.

These: Erwachsenenbildung führte nie automatisch zu mehr Vernunft.

Die Moralphilosophie gilt als Theorie zur Klärung, ob etwas gut oder böse ist oder welche Handlungen moralisch geboten sind. Bildung insgesamt, Erwachsenenbildung im Besonderen, bleibt im Begründungsdilemma gefangen, ob ihre normativen Sätze rational und begründbar (z.B. über Diskurse wie Habermas meint) oder nur analytisch beschreibbar (z.B. Schule des logischen Empirismus) sind. Mir geht es nicht um eine Antwort, sondern um die Verunsicherungen, die zwei Argumente auslösen: a) Die Geschichte der deutschen Volksbildung von romantischen Forderungen über die national-konservative Erwachsenenenerziehung hin zum Versuch, auf eine faschistisch definierte „Volksgemeinschaft“ zu verpflichten, warnt vor übereifriger Betonung der emanzipativen Wirkung erwachsenenbildnerischen Bemühens (vgl. Petersen 2012; Tietgens 1969; Fischer 1991). Die Diskussion über Entschulung (sie gehörte eigentlich zu ihrer Theorie, wurde in der Erwachsenenbildung besonders vor 35 Jahren geführt, vgl. Dauber/Verne 1976) wäre heute wieder spannend, denn mit Illigs Begriff der „Konvivialität“ (*conviviality*) könnte gegen die herrschenden, um sich greifenden, mehrdimensionalen Entfremdungen gearbeitet werden. Insbesondere würde damit die Frage gestellt, wie weit nationalstaatliche Beschulungssysteme überhaupt in der Lage sind, den (ethisch reflektierten) Anforderungen heutiger Menschenbildung gerecht zu werden.

Solche Verunsicherungen der Legitimation moderner Erwachsenenbildung führen direkt zum Problem, wieweit sie „verantwortlich für was und vor wem?“ (Untertitel der Jahrestagung 1990 der Kommission für Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) sei.

Nun versuchen wir seit 50 Jahren, beim Lehren von und im Lernen in der Erwachsenenbildung deutlicher die psychischen und gesellschaftlichen Umstände zu berücksichtigen. Zu diesen theoretischen Entwicklungen kam ihre Eingliederung in das lebensbegleitende Lernen hinzu, was vor allem eine stärkere Berücksichtigung der informellen Lernprozesse erfordert. So werden die moralischen Gehalte (auch) der Erwachsenenbildung vom (viele Menschen überfordernden) Wandel in Frage gestellt, der einerseits durch den global dominierenden Neoliberalismus, andererseits durch die Umsetzung der wissenschaftlich gefundenen Möglichkeiten in gesellschaftliche Praxis begründet ist. Wenngleich dies in der Erwachsenenbildung nicht so dramatisch erscheint wie beim Militär, bei der Ressourcenverschwendung oder bei Finanzmanipulationen, so betrifft sie diese Entwicklung gleichwohl, wie beispielsweise der Blick auf Manipulationstechniken oder Managementkonzepte zeigt. Sehen wir als Aufgabe der Erwachsenenbildung, den Menschen eine pädagogisch geleitete Vernunftprüfung seiner Lebensumstände und daraus folgende Handlungsmöglichkeiten zu ermöglichen, dann werden heute die an 250 Jahre europäischen Denkens gebundenen Weltbilder fraglich. Zu bedenken und zu begründen ist, welche gewählt und wie sie dargeboten werden.

2. Auf Akteure bezogene Überlegungen

Die Akteure der Erwachsenenbildung können unterschieden werden in solche, welche organisatorische Bedingungen (Lernumgebung) setzen und jene, die in Kommunikationsprozessen (Lernsituation) den Teilnehmenden Lernen ermöglichen. Gerade bezüglich der Rahmenbedingungen von Angeboten zum Lernen für Erwachsene wird die moralische Verantwortlichkeit der „Entscheiderinnen und Entscheider“ unterbelichtet oder bewusst übersehen. So handelt es sich beispielsweise meist um politische (d.h. machtbestimmte) und interessensgeleitete (d.h. gruppenegoistische) Entscheidungen, wenn die Mittelzuweisung durch sogenannte finanzielle Sachzwänge legitimiert werden. Dabei kann sich jede Ebene (faktisch oft EU – Bund – Land – Kommune – Institution) auf juristisch oder hierarchisch vorgegebene Abhängigkeiten berufen, die zur „alternativlosen“ Konsequenz führe. Etwas undurchschaubarer, aber nach demselben System werden programmbestimmende Entscheidungen durchgesetzt und von den jeweils Abhängigen akzeptiert (manchmal nur „mit der Faust in der Tasche“). Dabei bleibt die Moral auf der Strecke, was nicht davon abhält, bei den beliebten Jubiläumsvorträgen, Wettbewerbsauszeichnungen oder Mitarbeitererehrungen vom hohen Wert und der gesellschaftlichen Bedeutung der Erwachsenenbildung zu sprechen. Aus ethischem Blick wäre es nötig, die Interessen, Erwartungen und Ziele der Teilnehmenden und Lehrenden, der die Aufträge Vergebenden und der Bildungsinstitutionen sowie auch der Politik differenziert zu analysieren und einen Konsens zum Vorgehen herzustellen. In den meisten Realisierungen dominiert demgegenüber eine output-orientierte Steuerung, die sich sozusagen banal finanztechnisch durchsetzt.

Da bekanntlich die Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner und die Lehrbedingungen das Lernen entscheidend beeinflussen, stehen die Lehrenden vor dem kaum lösbaren Problem, hehre Ziele wie Teilnehmerorientierung, Mündigkeit und Selbst-Denken-Lernen umzusetzen. Denn solche Ziele lassen sich nicht objektiv erfassen (vgl. Schüßler 2012) und die notwendige Voraussetzung von verantwortlichem Handeln – freie Entscheidungen zu treffen –, ist nur sehr eingeschränkt vorhanden. Die Abhängigkeit gerade moralischer Haltungen von der je individuellen Biografie bedeutet für Lehrende, sich bewusst zu machen, dass sie immer auch Werte, Einstellungen und Deutungsmuster bei den Lernenden beeinflussen. Ihre Verantwortung bezieht sich „auf bewusst vollzogene eigene Handlungen und die Folgen, die sie für andere Personen haben können“ (Bender 1991, S. 89). Sie verantworten das, was sie „selbst als wahr und als der Wahrhaftigkeit der Adressaten dienlich erkannt“ (ebd.) haben. Ihre Professionalität misst sich am „situationsgerechten Handeln“ und an ihrer „Vermittlungskompetenz“ (Tietgens 1991, S. 109).

Ein zentrales Leidwesen aller erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten wirkt sich für Lehrende besonders fatal aus: die mangelhafte materielle Basis. Schon immer war die „nebenberufliche Tätigkeit“ der meisten Lehrenden ein Problemfeld; seit 30 Jahren wird auch statistisch nachgewiesen, dass rund ein Viertel der Lehrenden existentiell von ihrer Erwachsenenbildungstätigkeit abhängig ist, obwohl ihr „Honorar“ meist (lohn-technisch berechnet) nicht einmal dem derzeit diskutierten Mindestlohn¹ entspricht. Solche Zustände können aber nicht einfach (obgleich zutreffend) mit „unmoralisch“ bewertet werden, sondern sollten Anlass sein zu untersuchen, was die Erwachsenenbildung dazu beiträgt, die bestehenden Verhältnisse zu stabilisieren. Den Gestaltern erwachsenenpädagogischer Lernsituationen kann zugesprochen werden, Profis im Selbstmanagement (vgl. Heyse/Erpenbeck 2009) zu sein und eine hohe Kompetenz im Umgang mit prekären Einkommensperspektiven zu haben. Mutmaßlich vermitteln sie beides (mindestens über ein *hidden curriculum* und mit Wirkungen des informellen Lernens) im Alltagsgeschäft mit. Gestalter der erwachsenenpädagogischen Lernumgebungen durch Programmplanung, Finanzierungsquellen, Lernort- und Personalauswahl sollten zwar ihr „vernetztes Planen als Angleichungshandeln“ (vgl. Gieseke 1999, S. 212ff.) gestalten, aber auch darin die Chance sehen, Ziele ethisch zu reflektieren.

Neben den o.g. Problemen zukünftiger weltweiter Entwicklungen ist zu fragen, ob Nuissls Ansicht zuzustimmen ist: „Die ethische Grundhaltung und der pädagogische Impetus sind zugunsten der Professionalität in den Hintergrund getreten“ (Nuissl

1 Vgl. Dieckmann (1980 und 1992), Dobischat (2009). Das Viertel der existenziell abhängigen, aber nicht als Arbeitnehmer bezahlten Dozenten arbeitet weit mehr als ein Viertel des Angebots von öffentlich finanzierter allgemeiner Weiterbildung ab. Ihr durchschnittliches Stundenhonorar kann mit 20 Euro angenommen werden, was einem Realeinkommen (verrechnet mit Zeitaufwand, Sozialabgaben und fehlenden Lohnzusatzleistungen) von etwa 5 Euro pro Stunde entspricht. Folglich geben diese Lehrkräfte viele Unterrichtsstunden und nutzen zusätzliche Einkommensquellen, was beides ihre erwachsenenbildnerische Produktivität einschränken dürfte.

2012). Wenn materiell gesehen kaum ein Erwachsenenbildner bzw. eine Erwachsenenbildnerin durch den Beruf (unterstellt wird, er bedeutet mehr als ein Job, um die Existenz zu sichern.) reich werden kann, und andererseits die gesellschaftliche Notwendigkeit von lebensbegleitendem Lernen unbestritten ist, scheint mir diese Einschätzung zu sehr vom Alltagsgeschäft abgeleitet. Ich vermute bei den Lehrenden eine Menge an Moral, Empathie und Engagement – sie begründet ihre Motivation und Frustrationstoleranz, die sie vor allem benötigen, um den Erwartungen von Teilnehmenden, besonders auch bezüglich sozialer Kontakte, entsprechen zu können.

3. Auf ethisch-fachliche Angebote orientierte Überlegungen

Historisch richteten sich bestimmte Adressaten mit ihren Bildungswünschen an bestimmte Anbieter, oder Nachfragende wandten sich an Personen und Institutionen, die ihren materiellen Verhältnissen und Mentalitäten nahe standen. Die Anbieter suchten dazu gegenläufig Teilnehmende. So prägte z.B. die bildungsbürgerliche Schicht ihre Erwachsenenbildung in Abgrenzung zu solchen der Arbeiter aus. Die kirchlichen Träger bekannten sich zur Verkündigung, wogegen betont neutrale Einrichtungen sich wiederum abgrenzten. In Städten etablierte sich ein vielfältigeres Angebot als in ländlichen Regionen. Diese Gegebenheiten bildeten solange den Hintergrund für Ethik als fachliches Angebot bis die sich erhöhende Mobilität der Menschen und die technische Entwicklung der Medien zunehmend althergebrachte Unterschiede verwischte, ja insgesamt (auch) die Erwachsenenbildung entgrenzte. Gleichwohl existieren Schwerpunkte: Zwei große Modellprojekte „Treffpunkt Ethik“ (vgl. Bergold 2007) und „Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung“ (vgl. Gisbertz 2010) wurden von der katholischen Erwachsenenbildung federführend realisiert – ihr wird zugesprochen, Werte auch mit modernsten Lernarrangements vermitteln zu können.

In unserer Weiterbildungslandschaft, die von den Fixpunkten Subsidiarität und Pluralismus geprägt ist (vgl. Knoll 1999), scheint mir nötig, das hinter dem Image einer Organisation stehende Selbstverständnis ethisch zu diskutieren. Die Leitbilder von Verbänden und Organisationen sollten als Wertorientierung gelesen werden, während für ihr Angebot selbst die genannten Werte als Querschnittsthemen anzusehen sind.

Mindestens haben sich alle Träger, die Steuergelder für ihre Arbeit erhalten wollen, explizit auf menschenrechtliche und demokratische Werte zu verpflichten. Hinzu kommt der Zwang des allgemeinen Zugangs, der ein Angebot im gesamtgesellschaftlichen Interesse („gemeinwohlorientiert“) legitimiert. Da in Deutschland Pluralität nicht nur als Vielheit von Anbietern, sondern auch als Zulassung von unterschiedlichen Weltanschauungen, Überzeugungen und Haltungen verstanden wird, definieren sich dann fach- und richtungsspezifisch Prinzipien, wie z.B. das Übergriff-Verbot in der politischen Bildung oder die christliche Orientierung bei kirchlichen Trägern, die Fachkundepriorität bei beruflicher Fortbildung oder die Verpflichtung auf wissenschaftliche Standards bei universitärer Weiterbildung. Nirgends ausgesprochen fand

ich ein Gewinnmaximierungsgebot, das gleichwohl im Hintergrund wirken dürfte. Diese Moral ist bei privatwirtschaftlich organisierten Angeboten selbstverständlich; in Form der betriebswirtschaftlichen Effizienzberechnungen setzt sie sich (leider?) allgemein durch. Das Stichwort dafür lautet „Ökonomisierung der Erwachsenenbildung“. Hierzu gilt es zu fragen, was die als Querschnittsthemen verstandenen, in den Leitbildern formulierten Absichten bewirken bzw. bewirken sollen.

Bei der Suche nach einer Antwort mag helfen, zwischen Ethik, Moral und Interessen zu unterscheiden. Das Bremer Kolloquium zu „Ethik und Erwachsenenbildung“ im Wintersemester 1988/89 wurde veranstaltet, weil „Wandlungsprozesse in den grundlegenden Wertvorstellungen“ (Holzapfel 1990, S. 8) überdeutlich geworden waren (zu beachten ist: Noch niemand sah die friedliche Revolution von 1989 voraus). Wilhelm Mader definierte dort die für die Bildung grundlegende Unterscheidung „Ethos/Moral als Wertordnung; Ethik als vernünftige Begründung dieser Wertordnung mit der Folge ihrer Relativierung und der Setzung einer neuen Ordnung“ (Mader 1990, S. 127). Er differenziert weiter, dass Interessen aus erkennbaren Tatbeständen und Bedürfnissen ableitbar seien, Moral hingegen einen inhaltlichen Maßstab (z.B. Gerechtigkeit) setze. „Ethische Werte sind also notwendig, um eine Ordnung der Realisierung von Interessen zu erreichen“ (Mader 1990, S. 131). Beim Nachdenken über die Wirkungen erwachsenenbildnerischer Tätigkeit kann es hilfreich sein, die Erkundungsschritte Interessen – Werte – Ethik zweimal zu vollziehen. Einmal in der Beleuchtung von Kants kategorischem Imperativ: Hat (m)eine Handlung die Qualität, gesellschaftsgestaltend zu wirken? Zum andern in der Beleuchtung vom gleichermaßen materialisierenden wie relativierenden Verdikt, das Bertolt Brecht 1928 in der „Dreigroschenoper“ so formulierte: „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral.“

Literatur

- Bender, W. (1991): Das Prinzip Verantwortung – ein Sinnstiftungsprogramm der Erwachsenenbildung? In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 88–98
- Bergold, R./Gisbertz, H./Kruip, G. (Hg.) (2007): Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebung für ethische Diskurse. Bielefeld
- Bungenstab, K.-E. (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949. Düsseldorf
- Dauber, H./Verne, E. (Hg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Hamburg
- Dieckmann, B./Fischer, G./Lange, K./Reichhelm, B./Reuß, F.-H. (1980): Nebenberufliche Kursleiter in den Volkshochschulen von Berlin (West). Hannover
- Dieckmann, B. (1992): Kursleiter an den Volkshochschulen in Berlin (West). Hannover
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendal, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Essen
- Fischer, G. (1991): Wie hat die Erwachsenenbildung vor und nach 1933 ihre Verantwortung wahrgenommen? In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 57–65
- Gieseke, W. (1999): Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hg.): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Fachs. Hohengehren, S. 212–220
- Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (Hg.) (2010): Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Bielefeld

- Griese, H.M. (1991): G.H. Mead und seine (Fragmente zu einer) Theorie der Ethik. In: Gieseke/Meueler/Nuissl (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? (Tagung der Kommission für Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kassel 1990.)
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2009): Kompetenztraining. Stuttgart
- Holzapfel, G. (1990): Einleitung: Zur Entstehung und Konzeption des Kolloquiums Ethik und Erwachsenenbildung. In: Holzapfel, G. (Hg.) (1990): Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen, S. 4–16
- Knoll, J. (1999): Pluralität und Subsidiarität im System der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hg.): Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Fachs. Hohengehren, S. 124–141
- Mader, W. (1990): Interessen, Wissenschaft, Ethik in der Erwachsenenbildung. Perspektiven zukünftiger Arbeit. In: Holzapfel, G. (Hg.) (1990): Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen, S. 114–143
- Nuissl, E. (2012): Interview „Quo Vadis Erwachsenenbildungsforschung?“ In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 26
- Olbricht, J. (1976): Geschichte der Erwachsenenbildung als Sozialgeschichte. In: Bildung und Erziehung, H. 6, S. 458
- Petersen, K. (2012): Das Lernsubjekt in der Spätaufklärung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 69–81
- Pöggeler, F. (Hg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4. Stuttgart
- Schüßler, I. (2012): Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 53–65
- Seitter, W. (2006): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Tietgens, H. (Hg.) (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen
- Tietgens, H. (1991): Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 107–114
- Weniger, E. (1959/1960): Die Epoche der Umerziehung 1945–1949. In: Westermanns pädagogische Beiträge, H. 10, 12 und H. 1, 2

Forum

Prüfungsbestimmungen und Prüfungspraxis – ein Spannungsfeld im Fortbildungsprüfungswesen

1. Einleitung

Die berufliche Fortbildung soll es nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) „ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und aufzusteigen“ (§1 Abs. 4 BBiG). Laut BBiG wird berufliche Fortbildung demnach in die vier Arten Anpassungsfortbildung, Erweiterungsfortbildung, Erhaltungsfortbildung und Aufstiegsfortbildung unterteilt (ebd.; Schanz 2010, S. 19f.). Letztere ist mit dem Ziel verbunden, die Absolvent/inn/en auf verantwortungsvolle Führungs- und gehobene Sachaufgaben vorzubereiten. An diesem Anspruch sind Inhalt und Durchführung der Abschlussprüfungen auszurichten. Klärungsbedürftig ist daher, wie die Bestimmungen der Fortbildungsordnungen (FBO) in den Prüfungsalltag umgesetzt werden und welche Einflüsse auf die Umsetzung der Fortbildungsprüfungen einwirken. Aus diesem Grund wurden von den Autoren dieses Beitrags im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung¹ drei bundeseinheitliche FBO – der/die Industriemeister/in Metall, der/die Technische Fachwirt/in und der/die Betriebswirt/in nach BBiG – untersucht, um (1) die Umsetzung der Bestimmungen in die Prüfungspraxis nachzuzeichnen, (2) zu erkunden, inwieweit die in den FBO gemachten Vorgaben in den Prüfungen adäquat berücksichtigt werden und (3) eine Einschätzung dahingehend vorzunehmen, welcher Optimierungsbedarf bei der Umsetzung von Prüfungsbestimmungen besteht.

Die Untersuchung hatte dabei nicht die Arbeit einzelner Prüfungsaufgabenersteller/innen, Organisatoren und Organisatorinnen, Prüfungsausschüsse oder konkrete Prüfungsleistungen zu bewerten, sondern die auf Basis der FBO entstandene Prüfungspraxis wertungsneutral darzustellen und gegebenenfalls Spannungen zwischen den Prüfungsbestimmungen und der Prüfungspraxis herauszuarbeiten. Diese Spannungen zeigen sich zum einen in der beobachtbaren Anwendung bzw. Missachtung von Vorgaben aus den Prüfungsbestimmungen in der Prüfungspraxis, zum anderen in der geäußerten Zustimmung bzw. Ablehnung bei den am Prüfungsprozess Beteiligten gegenüber Prüfungsbestimmungen oder Prüfungspraxis.

1 Diese Untersuchung erfolgte unter Kz. BBFI029; Projektbetreuung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung. Der vollständige Bericht kann bei den Autoren abgerufen werden.

2. Ansprüche an Fortbildungsprüfungen – Bedeutung und Anspruch

In der Veröffentlichung „Karriere mit beruflicher Fortbildung – Entwicklungschancen durch geregelte Aufstiegsfortbildungen“ (BMBF 2011) wird die Fortbildung als ein in Europa einzigartiges Modell dargestellt. Es wird, mit Verweis auf die Angaben des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) und des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), eine Zahl von bundesweit 1,4 Millionen Personen genannt, die in der Zeit zwischen 1994 und 2006 eine Aufstiegsfortbildung erfolgreich durchlaufen haben. Damit würden sich ungefähr 20 Prozent der im dualen System der Berufsausbildung Qualifizierten in eine formal geregelte Fortbildung begeben und diese abschließen.

2.1 Bedeutungen der Fortbildungsprüfungen

Die mit einer Prüfung verbundene Fortbildung ist eine bedeutende Transitionsphase in der beruflichen Laufbahn von Personen, die sich nach einer abgeschlossenen Ausbildung und gegebenenfalls beruflicher Tätigkeit auf ein neues Aufgabengebiet vorbereiten. Die Aufstiegsfortbildung ist tendenziell im Feld zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verortet. Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung erstmalig festgeschrieben, da sowohl Meister/in- als auch Bachelorabschluss auf Stufe 6 des achtstufigen DQR eingestuft werden. Auch nach dem ISCED-97-Schema wird eine Ausbildung zum/r Meister/in oder Techniker/in der ISCED-Stufe 5B dem Tertiärbereich zugeordnet und gilt somit als gleichwertig zu einem hochschulischen Abschluss (vgl. DQR 2011).

In der Tendenz gehe es inhaltlich jeweils um eine Aufstiegsfortbildung, aufgrund derer „in definierten Beschäftigungsbereichen transparente berufliche Entwicklungswege geschaffen werden sollen“ (DGB 2008, S. 3). Es wird angenommen, dass die Absolvent/inn/en der Fortbildung in relevante betriebliche Positionen streben, aus denen heraus Entscheidungen (mit-)gefällt und betriebliche Bedingungen (mit-)gestaltet werden können. Die Fortbildungen haben auf diese Weise zugleich eine Perspektivwirkung hinsichtlich späterer Laufbahnoptionen für Personen, die sich für eine Berufsausbildung entscheiden (die Fortbildung signalisiert den an einer Ausbildung Interessierten, dass sich darauf aufbauend Karriereperspektiven öffnen). Die Absolventen der Fortbildung fungieren gegebenenfalls als Repräsentanten der Fachkräfte auf der Entscheider-Ebene, die auch mit diesem eigenen Erfahrungshintergrund und Blick in der beruflichen Tätigkeit auftreten.

Die Aufstiegsfortbildungen werden von den Teilnehmenden in der Regel nach einem subjektiven Entscheidungsprozess und zum Teil in Absprache mit dem Arbeitgeber absolviert. Die anfallenden Kosten werden in erheblichem Umfang von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen selbst getragen, sodass ökonomische und zeitliche Belastungen während der Prüfungsvorbereitungsphase auftreten, welche auch in den Entscheidungsprozess über eine Fortbildungsprüfung einfließen. Die Prüfungskandi-

dat/inn/en gestalten eigenverantwortlich den Lernprozess, da die Art der Prüfungsvorbereitung frei wählbar ist.

2.2 Ansprüche an Fortbildungsprüfungen

Nicht nur quantitative, strukturelle und motivationale Bedeutungen von Fortbildungen rechtfertigten die Untersuchung der Fortbildungsprüfungen, sondern auch einige mit den FBO verbundene inhaltliche und formale Ansprüche, die zu der Frage führen: Werden die Prüfungen dem Anspruch gerecht, einen Nachweis zu erbringen darüber, ob bei den Prüfungskandidaten eine umfassende Handlungskompetenz für gehobene Sach- und mittlere Führungsaufgaben entwickelt wurde bzw. besteht?

Der Anspruch wird in den FBO seit dem Ende der 1990er Jahre in jeweils ähnlicher Form formuliert. So gibt die Fortbildungsordnung für Industriemeister/in Metall aus dem Jahr 1997 (Verordnung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin Metall 1997, 2010) vor, die Prüfung in den handlungsspezifischen Qualifikationen² „in Form von handlungsspezifischen, integrierten Situationsaufgaben“ durchzuführen (§2). Die Fortbildungsordnung für den/die Technische(n) Fachwirt/in (Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Technischer Fachwirt/Geprüfte Technische Fachwirtin 2006, 2010) enthält die Formulierung, dass „in Form von anwendungsbezogenen Aufgabenstellungen“ (§3) bzw. mit einer „Situationsaufgabe“ (§6) zu prüfen sei. Die Fortbildungsordnung für Betriebswirte/Betriebswirtinnen nach BBiG aus dem Jahr 2006 (Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Betriebswirt/Geprüfte Betriebswirtin 2006) benennt die Form der „anwendungsbezogenen, integrierten Situationsaufgabe“ (§§3, 5). Diese Formulierungen stehen für die Intention, in der Prüfung weniger spezifisch erlerntes Fachwissen abzufordern als vielmehr die Kompetenz, die für den angestrebten Tätigkeitsbereich typischen Arbeitsaufgaben bewältigen zu können.

Aus den genannten FBO lassen sich verschiedene Arten von Wirkungsansprüchen ableiten, die sich zunächst an Zielsetzungen der Prüfung ausrichten: Es geht etwa um den „Nachweis der Qualifikation“ in §1 Abs. 2 der Verordnung zum/zur Industriemeister/in Metall (IndMetMeistV 1997) bzw. der „Befähigung“ in einem bestimmten Bereich. Im Bereich der Fortbildung geht es dabei zudem um die bei den Absolventen angestrebte Qualifikation (im Sinne von Befähigung bzw. ggf. Kompetenz) zum „Moderieren“, „Motivieren“, „Führen“, „Gestalten“, „Organisieren“ etc. (ebd., §1 Abs. 3 Nr. 1 bis 3), die durch entsprechende kompetenzerfassende Teile der Prüfung nachweisbar gemacht werden sollen.

Aus den FBO gehen strukturelle und formale Vorgaben für die Prüfung hinsichtlich Zeit (ebd., §4 Abs. 7), Aufgabenarten (ebd., §2 Abs. 4) und Bewertungsschemata (ebd., §7 Abs. 3) hervor.

2 Für die fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen gilt diese Bestimmung nicht – dort ist wie beim Technischen Fachwirt in Form von anwendungsbezogenen Aufgaben zu prüfen.

Die aus der FBO hervorgehende Prüfung mit „handlungsspezifischen, integrierten Situationsaufgaben“ u.ä. führt dazu, dass – so der damit verbundene Anspruch – die situativen Teile der Prüfung und die Interaktionen zwischen Prüfer/inne/n und Prüfungskandidat/inn/en³ (ebd., §2 Abs. 4) ein größeres Gewicht erhalten (sollen) und keine reine Wissensabfrage bzw. Bewertung entlang eines im Vorhinein festgelegten Schemas vorgesehen ist.

2.3 Einfluss des beruflichen Umfelds auf die Fortbildungsordnung

Die durchgeführte Untersuchung konzentrierte sich auf den Teil des Prüfungsprozesses, in dem die Umsetzung der Prüfungsbestimmungen in die Prüfungspraxis stattfindet (siehe Abb. 1). Ausgangspunkt war in diesem Zusammenhang, dass die professionelle Arbeitstätigkeit mit Arbeitsanforderungen verbunden ist, für deren Bewältigung spezifische Kompetenzen benötigt werden (die Anforderung aus der Tätigkeit und nicht ein wissenssystematischer Ansatz). Im Fall der geregelten Fortbildung sind diese benötigten Kompetenzen in verallgemeinerter Form in einer Rechtsverordnung definiert, in diesem Fall in der Fortbildungsordnung nach §53 BBiG. Sie enthält die Prüfungsanforderungen und -inhalte, an denen diese Kompetenzen nachzuweisen sind. Die Fortbildungsordnung dient zugleich als Orientierungsrahmen für die organisierte Fortbildung, welche ganz wesentlich auch als Prüfungsvorbereitung strukturiert ist. Sie wird konkretisiert in einem Rahmenplan, der unterhalb der formal geregelten Ebene eine Ausdifferenzierung von Inhalten mit jeweiligen Gewich-

tungen darstellt.

Auf Basis der Fortbildungsordnung und (im etablierten Prozess) mit Bezug auf den Rahmenplan erfolgt die Erstellung von Prüfungsaufgaben in der Form von „anwendungsorientierten Aufgabenstellungen“ oder „Situationsaufgaben“. Die Prüfung selbst besteht aus deren unmittelbarer (organisatorischer) Vorbereitung, Durchführung und Auswertung. Im Rahmen des Prüfungsgeschehens wirken unterschiedliche Akteursgruppen mit. Sie lassen sich für die hier definierte Untersuchung entlang des Prozesses zwischen Rechtsverordnung und Prüfungspraxis gliedern in die Hauptgruppen der an (1) der Prüfungsregulierung selbst unmittelbar Beteiligten, (2) der Prüfungsorganisatoren, (3) der Prüfungsersteller, (4) der Prüfungsausschussmitglieder und (5) der Prüfungskandidaten. Sie sind teilweise durch eigenes Handeln und teilweise vermittelt über prüfungsprozessrelevante Dokumente beteiligt. Jeweils entwickeln sie dafür ein eigenes Verständnis zur Konkretisierung der Verordnung für die eigene Tätigkeit.

3 Z.B. vermittelt durch den Begriff „Fachgespräch“.

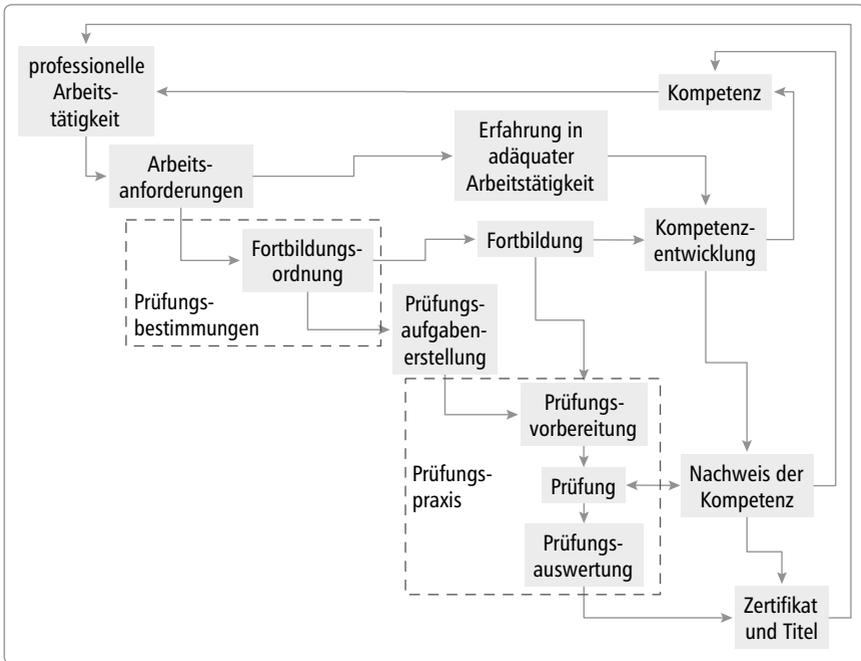


Abbildung 1: Prozessschritte von den Prüfungsbestimmungen zur Prüfungspraxis und Umfeld (eigene Darstellung)

Die bestandene Prüfung gilt für die jeweiligen Absolvent/inn/en selbst, bei der Stellensuche bzw. Stellenausschreibung am Arbeitsmarkt und auch in den Betrieben als Nachweis der beruflichen Kompetenz. Indem Absolvent/inn/en von Fortbildungen häufig die angestrebten Positionen erreichen, fließen ihre Kompetenzen wieder in die Ausfüllung dieser Positionen ein. Somit wirkt sich die Prüfung über die entsprechend vorbereiteten Personen auf die professionelle Arbeit aus, die wiederum als Ausgangspunkt der Definition der Prüfungsverordnung wirkt.

3. Darstellung der Untersuchung der Fortbildungsprüfungen

Die Untersuchung richtete sich im Kern auf die Klärung der Wechselwirkungen zwischen rechtlichen Vorgaben und den praktischen Vorgängen, auf die sich diese Vorgaben richten und die durch die Vorgaben geprägt sein sollen. Die Untersuchung geht von einer Folge grundlegender Annahmen aus, die an dieser Stelle kurz erläutert werden sollen.

3.1 Inhaltliche Annahmen

Annahme 1: Die in der rechtlichen Verordnung definierte Prüfung (Prüfungsbestimmung) findet sich in der tatsächlichen Prüfung (Prüfungspraxis) wieder.

Es wird davon ausgegangen, dass sich im wesentlichen Teil der Prüfungspraxis eine den Vorgaben der Verordnung entsprechende Realität findet. Die Prüfungspraxis würde demnach durch die Verordnung geprägt und bestimmt. Umgekehrt bildet die Verordnung die Praxis ab, die in der Realität vorzufindenden Phänomene sind demnach bestimmend für die in der Verordnung formulierten Übereinkünfte bzw. Regelungen. Auf diesem Wege ist eine solide und standardisierende Wechselwirkung anzunehmen.

Annahme 2: Die in der Rechtsverordnung definierte Konzeption der Prüfung wird von den Prüfungsbeteiligten als jeweils subjektive Konzeption der Prüfung abgebildet.

Es wird davon ausgegangen, dass die involvierten Akteure sowohl persönliche (subjektive) als auch gruppenspezifische Verständnisse der jeweilig geregelten Fortbildungsprüfung entwickeln und ausprägen. Die gruppenspezifischen Perspektiven ergeben sich vor allem in dem Bereich, in dem die Akteure bzgl. des Prüfungsprozesses involviert sind – etwa als Prüfungsaufgabenersteller, Prüfungsorganisator, Prüfungsausschussmitglied – bzw. in dem sie organisational verankert sind, wie etwa als Gewerkschaftsvertreter oder Vertreter der zuständigen Stelle etc. Anzunehmen ist, dass die persönlichen Verständnisse stark mit jeweils eigenen Erfahrungen verbunden sind. Auf diesem Weg wird die zwangsläufig allgemein formulierte Rechtsverordnung im Zuge der Umsetzung konkretisiert und mit den Perspektiven und der Expertise der involvierten Akteure angereichert. Diese bringen zudem jeweils spezifisches Wissen und Können in den Prozess ein, das sie aus der Tätigkeit in relevanten Aktivitätsfeldern mitbringen (etwa betriebliche Arbeitstätigkeit, Dozententätigkeit in prüfungsvorbereitenden Lehrgängen, fachdisziplinäres Wissen in prüfungsrelevanten Inhaltsgebieten).

3.2 Methodische Annahmen

Annahme 3: Die Umsetzung der subjektiven Konzeption der Prüfung und einiger in Dokumenten festgelegter Aspekte lässt sich an beobachtbaren Merkmalen erkennen bzw. nachweisen.

Es ist anzunehmen, dass im Prozess der Umsetzung der Rechtsverordnung in die Prüfungspraxis sowohl einzelne Punkte der Verordnung selbst, aber auch wesentliche Konkretisierungen, die aus ihr nachvollziehbar abgeleitet werden, so gestaltet werden, dass sie sich anhand definierter Merkmale in der beobachteten Prüfung erkennen und damit nachweisen lassen. So ist die inhaltliche Übereinstimmung von Fragestellungen in der Prüfungsaufgabe mit Angaben in Verordnung oder Rahmenplan nachprüfbar. Ebenso lässt sich anhand von in der Prüfung verwendeten Formularen erkennen, welche Kriterien bei der Bewertung einer mündlichen Prüfungsleistung mit welcher Gewichtung verwendet werden.

Die subjektive Perspektive der involvierten Akteure lässt sich lediglich mittelbar erkunden. Hier ist erforderlich, dass die Akteure sich zunächst selbst hinsichtlich der von ihnen verwendeten Merkmale offenbaren, um deren Anwendung (und Wirkung) dann anschließend im Prüfungsgeschehen nachvollziehen zu können.

Annahme 4: Anhand der in der Praxis erkennbaren Merkmale lassen sich definierte bzw. subjektive Konzeption und tatsächliche Praxis vergleichen.

In der Gegenüberstellung von Prüfungsbestimmungen und Dokumenten, geäußerten Einschätzungen bzw. beobachtbaren Merkmalen der Prüfungspraxis ist es grundsätzlich möglich, die Wechselwirkungen und Entsprechungen zwischen den verschiedenen Phasen im Prüfungsprozess zu erfassen. Dabei werden aus der Dokumentenanalyse und Interviews mit involvierten Akteuren Merkmale des angestrebten Prüfungsgeschehens abgeleitet, die dann in der teilnehmenden Beobachtung nachvollzogen werden. Anschließend werden die Merkmale, bzw. ihre Ausprägung mit der Prüfungsordnung abgeglichen. Es wird angenommen, dass dieser Vorgang und die aus ihm hervorgehenden Resultate mit Experten erörtert werden können, die damit zur Einordnung und Interpretation des Ermittelten beitragen.

3.3 Methodisches Vorgehen

Die explorative Untersuchung der ausgewählten Fortbildungsprüfungen folgte einem qualitativen Untersuchungsdesign. Die Daten setzen sich aus Sammlung, Sichtung und Analyse einschlägiger Dokumente, Interviews mit Expert/inn/en, Befragung der Prüfenden und der Teilnehmenden, Beobachtungen von mündlichen Prüfungen in den drei benannten Fortbildungen sowie einem Expertenworkshop zur Erörterung und Diskussion der ersten Ergebnisse der Untersuchung zusammen. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich von Oktober 2010 bis Dezember 2011. Insgesamt wurden neun Standorte bzw. neun Industrie- und Handelskammern (IHK) in die Untersuchung eingebunden. Das Design der Untersuchung unterlag den durch den Untersuchungsauftrag bestimmten Vorgaben. Es geht dabei u.a. um die Relevanz des Prüfungsaspekts „Wissen und Verstehen von Fachinhalten“, die Auseinandersetzung mit betriebspraktischen Problemen und Aufgaben, die Umsetzung der handlungsorientierten Vorgaben der FBO sowie um den Nachweis für eine umfassende Handlungskompetenz für gehobene Sach- und mittlere Führungsaufgaben.

Es werden die für die Untersuchung relevanten Akteure betrachtet, wie Regulierer, Prüfungsaufgabenersteller, Organisatoren, Prüfende und Kandidatinnen und Kandidaten. Auch werden Merkmale der Prüfungspraxis für die Auswahl relevanter und aussagekräftiger Indikatoren herausgearbeitet, anhand derer sich die Umsetzung der Fortbildungsordnungen in die Prüfungspraxis erkennen lässt. Die Auswahl der Indikatoren ist durch die in den gegebenen Fragestellungen verwendeten Begrifflichkeiten beeinflusst.

Die methodische Vorgehensweise der Untersuchung folgt den drei Prozessschritten: 1) Prüfungsbestimmungen, 2) Prüfungsaufgabenerstellung und 3) Prüfungspraxis.

Alle drei Prozessschritte werden jeweils strukturiert über eine Analyse der Dokumente, die für eine Umsetzung der Prüfungsbestimmungen in die Prüfungspraxis relevant sind, wie z.B. die FBO, Bewertungsformulare, Lösungshinweise, IHK-Prüfungscompass, Prüfungshandbücher, Lehrgangunterlagen und dergleichen. Dabei werden die Dokumente unterschieden in „bestimmende“ Dokumente, d.h. Vorgaben setzende (rechtlich verbindlich, faktisch oder der Intention nach), und „praxisgenerierte“ Dokumente, d.h. in phänomenologischem Sinne aus der Anwendungsrealität entstandene bzw. diese abbildende Dokumente (z.B. internes Protokoll der Abschlussgespräche, betriebliche Aufgabenstellungen als Originalunterlage). Es werden vor allem Dokumente berücksichtigt, die von den Akteuren in den Interviews erwähnt werden bzw. diesen zur Verfügung stehen. Die Dokumentenanalyse hat das Ziel, zu einer Darstellung der für die gegebenen Fragestellungen relevanten Teile aus den Dokumenten beizutragen, die Aufschluss über Art und Weise der Umsetzung geben, über Berücksichtigung der entsprechenden Indikatoren.

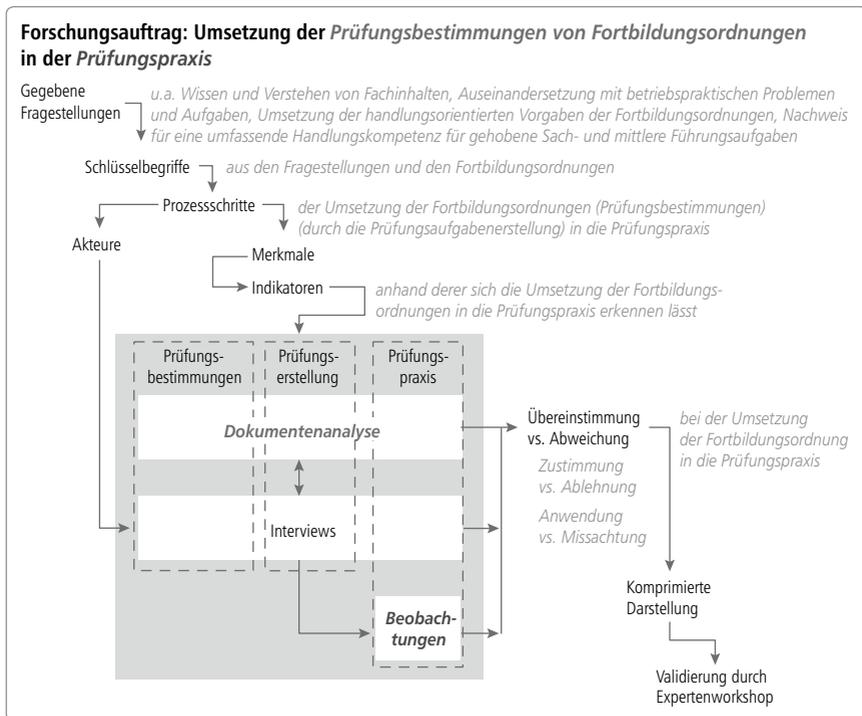


Abbildung 2: Übersicht zum methodischen Vorgehen (eigene Darstellung)

Die Ermittlung der subjektiven Perspektive der ins Prüfungsgeschehen involvierten Akteure erfolgt mittels leitfadengestützter Interviews. Die Interviewdaten werden transkribiert und unter Berücksichtigung der definierten Fragestellungen kodiert, vor allem hinsichtlich 1) nachprüfbarer Indikatoren für die Dokumentenanalyse und die Beobachtungen sowie 2) Übereinstimmungen bzw. Abweichungen bzgl. der Umsetzung der Prüfungsbestimmungen in der Prüfungspraxis. Die in den Interviews benannten Indikatoren wurden auch in der Absicht erfasst, in der Prüfungspraxis beobachtbare Merkmale zu generieren, die zudem eine adäquate bzw. misslingende Anwendung sichtbar werden lassen.

Weiterhin wurden passiv-teilnehmende Beobachtungen bei insgesamt 57 mündlichen Prüfungen sowie den anschließenden Besprechungen der Prüfungsausschüsse durchgeführt in der Absicht, einen unmittelbaren Einblick in die Prüfungsrealität zu erlangen. Zudem war beabsichtigt, die ermittelten Indikatoren für eine adäquate Prüfungspraxis nachzuvollziehen. Beobachtet wurden die Gesprächsanteile der einzelnen Prüfungsbeteiligten in der mündlichen Prüfung (Prüfungsausschussvorsitzende/r, Prüfer/innen und Geprüfte/r) in einem Zeitstrahl in Minuten (bei insgesamt 30 Min. Prüfung inkl. einer Prüfungsbesprechung ohne den/die Geprüfte/n). Außerdem wurde festgehalten, welcher Art der Gesprächsanteil war (Antwort/Ausführung; Dialog/Diskussion; Erläuterung; Fragen: differenziert nach offenen, geschlossenen, wissens- oder praxisbezogenen Fragen; Pausen; Zeichnung/Präsentation). Zusätzlich wurden Besonderheiten notiert.

In der Auswertung der Untersuchungsbestandteile wurde vor allem die Zuordnung von Übereinstimmungen bzw. Abweichungen zwischen Dokumenten, Interviewinhalten und Beobachtungen bzgl. der Umsetzung der Prüfungsbestimmungen in der Prüfungspraxis fokussiert. Diese Zuordnung erfolgte auch in der Absicht, Hauptthemen herauszuarbeiten, die in komprimierter Darstellung für eine Validierung durch ausgewählte Experten nutzbar sind. Diese Validierung fand am Schluss der Untersuchung statt.

4. Spannungsverhältnis zwischen Prüfungsbestimmungen und Prüfungspraxis

Die der Untersuchung zugrundeliegende Frage nach dem Verhältnis zwischen rechtlicher Verordnung und diesbezüglicher Praxis wurde hinsichtlich zweier Aspekte betrachtet: einerseits nach der Anwendung der Vorgaben in der Praxis bzw. ihrer Missachtung, andererseits nach der zustimmenden bzw. ablehnenden Haltung bei den involvierten Akteuren. Der Prozess der Umsetzung von den Prüfungsbestimmungen bis zur Prüfungspraxis (den Perspektiven von Akteuren folgend) kann dadurch in einem Spannungsfeld verortet werden, welches sich in vier Bereiche teilen lässt: Bereich A: hohe Zustimmung zur FBO und konsequente Anwendung, Bereich B: Ablehnung und Missachtung (von Teilen) der FBO, Bereich C: Anwendung der FBO trotz ableh-

nender Haltung und Bereich D: praktische Missachtung (von Teilen der) FBO trotz zustimmender Haltung (vgl. Abb. 3).

Im Spannungsfeldbereich A „Zustimmung“ und „Anwendung“ wendet die am Prüfungsprozess beteiligte Person aus Überzeugung heraus (zustimmend) die Prüfungsbestimmungen an. Die der FBO zustimmenden und diese anwendenden konsequenten Befürworter äußern sich tendenziell mit vergleichbaren Positionen: „Die in der FBO formulierten Grundsätze müssen auf jeden Fall angewendet werden“ und „Die Mitglieder der Prüfungsausschüsse sind hochkompetent und wenden die Intention der FBO differenziert an“. Diese im inneren Einvernehmen erfolgende Anwendung der Verordnung kann an sich als optimal betrachtet werden. Dennoch sind auch die in Bereich A befindlichen Positionen in der Kritik. Sie sind – so wird ihnen von anderen Akteuren vorgehalten – „ideologisch“ motiviert und ignorieren deswegen die tatsächlich vorhandenen Probleme in der FBO und ihrer Anwendung, wie z.B., dass Handlungskompetenz in der Prüfung gar nicht nachweisbar sein könnte.

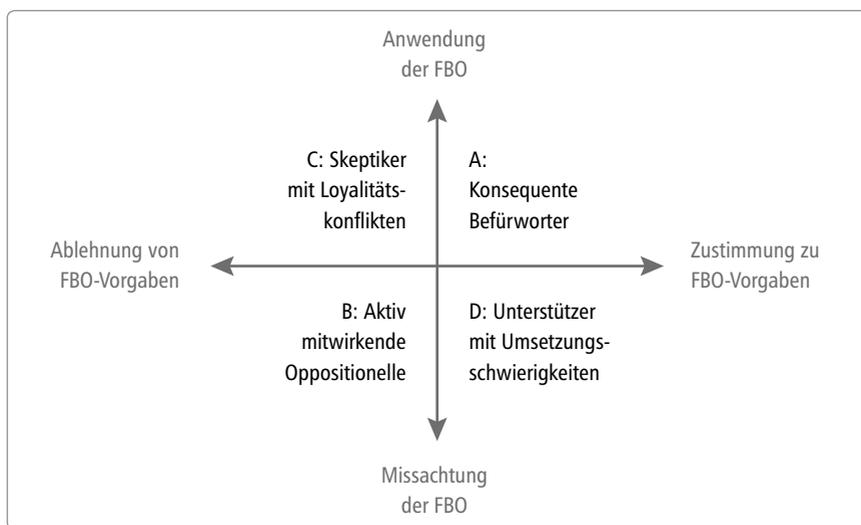


Abbildung 3: Spannungsfeld zwischen Prüfungsbestimmungen (Zustimmung vs. Ablehnung) und Prüfungspraxis (Anwendung vs. Missachtung) in den subjektiven Positionen der an der Prüfung Beteiligten (eigene Darstellung)

Die im Spannungsfeldbereich B: „Ablehnung“ und „Missachtung“ zu verortende, am Prüfungsprozess beteiligte Person lehnt die Prüfungsbestimmungen ab und missachtet sie; die Akteursrolle wird zwar übernommen, deren Konditionen werden jedoch nicht akzeptiert. Diese (augenscheinlich auf der Gegenseite zu der vorgenannten Gruppe stehenden) die FBO ablehnenden und sie in der Prüfungspraxis missachtenden Akteure

äußern (zusammenfassend formuliert) die beiden Positionen: „Die Prüfer wissen, dass sich die FBO so nicht umsetzen lässt, und handeln daher nach eigener Kompetenz“ und „Die FBO setzt nur einen allgemeinen Rahmen, der sich in der jeweiligen Prüfung weit auslegen lässt“. Sie haben – so wird ihnen von Akteuren anderer subjektiver Positionen vorgehalten – ein Einstellungs- bzw. Akzeptanzproblem und sollten sich überlegen, ob sie für diese Prüfung die geeigneten Personen sind bzw. eine geeignete Grundhaltung besitzen. Allerdings sind unter denjenigen die diese Position vertreten – genauso wie bei den anderen Positionen – auch Prüfer, die in betrieblichen Führungspositionen arbeiten und im Sinne der Prüfungsorganisation als kompetente und adäquate Akteure gelten, also „aktiv mitwirkende Oppositionelle“.

Die sich im Spannungsfeldbereich C: „Ablehnung“ und dennoch „Anwendung“ befindliche, am Prüfungsprozess beteiligte Person wendet eine Prüfungsbestimmung zwar an, lehnt sie aber eigentlich ab. Demzufolge kann sie sich mit der übernommenen Rolle nicht identifizieren, sondern befindet sich in einem Konflikt zwischen Überzeugung und Handlung, sozusagen als Skeptiker gegenüber der FBO mit inneren Loyalitätskonflikten. Die Akteure, die Teile der FBO zwar ablehnen, sie aber dennoch umsetzen wollen, äußern (zusammenfassend formuliert) die beiden Positionen: „Die in der Verordnung formulierten Grundsätze sind zwar z.T. falsch, müssen aber wegen der Rechtssicherheit trotzdem umgesetzt werden“ und „Wir als Prüfer müssen ausführen, was vorgegeben ist, auch wenn wir es z.T. für falsch halten“. Sie haben – so wird ihnen von anderen Akteuren vorgehalten – ein Identifikationsproblem, weil sie aus ihrer Einstellung zur FBO heraus nicht zu dem stehen können, für dessen Anwendung sie tätig sind.

Im Spannungsfeldbereich D: „Zustimmung“ und dennoch „Missachtung“ stimmt die am Prüfungsprozess beteiligte Person den Prüfungsbestimmungen zwar zu, missachtet deren Umsetzung jedoch, weil bestimmte Bedingungen diese verhindern, etwa Missverständnisse über die Konsequenzen einer Bestimmung. Diese Akteure äußern (zusammenfassend formuliert) die beiden Positionen: „Die FBO enthält die richtigen Intentionen, diese lassen sich aber praktisch nicht anwenden“ und „Die FBO drückt einen dynamischen Anspruch aus, der die Prüfungspraxis herausfordern soll“. Sie haben – so wird ihnen von anderen Akteuren vorgehalten – ein Interpretations- bzw. ein Machbarkeitsproblem, durch das sie entweder die Intention der FBO falsch verstehen oder an dem Versuch der Umsetzung (vorerst) wegen auftretender Schwierigkeiten scheitern.

Alle vier Positionen im Spannungsfeld sind bei den Experten und involvierten Akteuren vertreten, die in die Untersuchung einbezogen wurden. Eine Gewichtung der Relevanz der jeweiligen Positionen innerhalb der Akteursgruppen lässt sich aufgrund des qualitativen Untersuchungsansatzes und auch der begrenzten zeitlichen und monetären Ressourcen für die Untersuchung nur in Ansätzen vornehmen. Einiges spricht für die Annahme, dass sich in den Positionen nicht die Haupttypen der „Gegner“ und „Befürworter“ gegenüberstehen, sondern die Haupttypen der „Unterstützer mit Schwierigkeiten in der Umsetzung“ (Bereich D) und der „Skeptiker mit Loyalitäts-

konflikten“ (Bereich C). Es ist demnach weniger eine Lagerbildung unter den involvierten Akteursgruppen festzustellen, sondern eine differenzierte Stimmungslage. Die „Typen“ sind zudem nicht mit Einzelpersonen identisch: Ein Experte kann in einem Aspekt zu den „Gegnern“ zählen, in einem anderen zu den „Befürwortern“.

Angesichts dieser Untersuchungsergebnisse stellt sich nun die Frage, ob in dem Zusammenhang bzw. Wechselspiel von Prüfungsbestimmungen und Prüfungspraxis identifizierte Spannungen vielleicht sogar produktiv für die adäquate Prüfung wirken, oder ob stattdessen durch regulierende Entscheidungen „eindeutige Verhältnisse“ geschaffen werden sollten.

5. Schlussfolgerungen und Optimierungsmöglichkeiten

Die Prüfungspraxis stellte sich in der Beobachtung als nicht gleichartig, sondern vielfältig dar: Die durch die FBO geschaffenen Freiräume führen zum einen zu einer relativ offenen Gestaltung des Prüfungsprozesses, zum anderen wird dadurch allerdings Raum geboten, die Vorgaben „auszulegen“, wie es praktikabel scheint, aber möglicherweise dem Anspruch nicht voll gerecht wird. So sollen z.B. bei den Prüfungsfachgesprächen sogenannte Handlungsaufträge verwendet werden. Eine Form der Umsetzung dieser Handlungsaufträge findet als Rollenspiel statt, in dem auf Grundlage einer tätigkeitstypischen Situation Prüfungsausschuss und Prüfungsteilnehmer betriebliche Rollen übernehmen, etwa als Meister und dessen Vorgesetzter.

Zusammenfassend wird über die Untersuchung zunächst ein positives Bild der Prüfungssituation herausgearbeitet: Die Untersuchung zeigt den Prozess von den Prüfungsbestimmungen bis zur Prüfungspraxis als dicht und solide organisiert, mit hohem Engagement, Verantwortungsbewusstsein und adäquaten Kompetenzen durchgeführt, aktiv und offen evaluiert und erörtert. Der in den Prüfungsbestimmungen enthaltene hohe Anspruch wird als Herausforderung angenommen, seine Erfüllung wird in der Prüfungspraxis eindeutig angestrebt.

Der institutionelle Weg, auf dem die Vorgaben praxisrelevant werden, ist mit aufeinander bezogenen, die Umsetzung sukzessive begleitenden Dokumenten durchgängig und nachvollziehbar bearbeitet. Ein Zusammenhang zwischen FBO, Rahmenplänen, Prüfungsaufgaben und Prüfungsbewertungen ist deutlich gegeben. Die involvierten Akteure beziehen sich aufeinander und arbeiten mit den vorhandenen Dokumenten. Sie nehmen dabei die formulierten Ansprüche aktiv auf.

Die in den FBO aufgeführten prüfungsrelevanten Inhalte werden in der Prüfungsaufgabenerstellung und der Prüfungspraxis sorgfältig, konsequent und umfassend beachtet und berücksichtigt. Die Bezugnahme auf die in den FBO benannten Inhalte ist durch mehrfache Qualitätsprüfungen gesichert. Diskussionen in diesem Bereich bewegen sich eher um das korrekte Verständnis dieser definierten Inhalte als um die Akzeptanz der Inhalte selbst.

Das zunächst positive Bild ist verbunden mit einer Reihe von kritischen Aspekten, deren Erörterung und ggf. Klärung auf Basis der durchgeführten Untersuchung empfohlen wird.

So wird der Anspruch, im Rahmen der Prüfung einen Nachweis für umfassende Handlungskompetenz erbringen zu können, aus der Untersuchung heraus teilweise in Frage gestellt. Die Skepsis richtet sich nicht gegen die Bedeutung der Handlungskompetenz für die angestrebte Tätigkeit, sondern auf die Möglichkeit, sie in einer (artificialen) Prüfungssituation zeigen bzw. erkennen zu können. Allerdings besteht bei den Akteuren ein intensives Problembewusstsein zu diesem Thema. So verbleibt der Eindruck: Die Anstrengung um eine adäquate Prüfungspraxis und um die weitgehende Beachtung der Handlungskompetenz in der Prüfung hat ein gleichbleibend hohes Niveau. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass in vergleichbaren Prüfungen ebenfalls mit der Frage der Prüfbarkeit von Handlungskompetenz gerungen wird. Es ergibt sich die Empfehlung, den Anspruch des Nachweises von Handlungskompetenz auf Leistungsmerkmale einzugrenzen, die sich in einer Prüfungssituation zeigen bzw. erkennen lassen.

Literatur

- BBiG – Berufsbildungsgesetz. URL: www.bmbf.de/pubRD/bbig.pdf
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Metall vom 12. Dezember 1997 (IndMetMeisV), die zuletzt durch dritte Verordnung zur Änderung von Fortbildungsprüfungsverordnungen vom 23. Juli 2010 (BGBl. I S. 1010) geändert worden ist, Verordnung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. URL: www.bmbf.bund.de/intern/upload/fvo_pdf/Industriemeister/in_Metall_bmbf.pdf
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Betriebswirt/Geprüfte Betriebswirtin nach dem Berufsbildungsgesetz vom 12. Juli 2006, Verordnung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. URL: www.bmbf.bund.de/intern/upload/fvo_pdf/Betriebswirt.pdf
- Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Technischer Fachwirt/Geprüfte Technische Fachwirtin vom 17. Januar 2006 (BGBl. I S. 66), die zuletzt durch Artikel 9 der Verordnung vom 23. Juli 2010 (BGBl. I S. 1010) geändert worden ist, Verordnung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. URL: www.bmbf.bund.de/intern/upload/fvo_pdf/Technischer_Fachwirt_bmbf.pdf
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011) (Hg.): Karriere mit beruflicher Fortbildung – Entwicklungschancen durch geregelte Aufstiegsfortbildungen (Autorin: Ballauf, H.), Bonn/Berlin
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag und Industriegewerkschaft Metall (IG Metall) (2006): Geprüfter Technischer Fachwirt/Geprüfte Technische Fachwirtin – Rahmenplan mit Lernzielen. Berlin
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag und Industriegewerkschaft Metall (IG Metall) (2006, 2011): Geprüfter Betriebswirt/Geprüfte Betriebswirtin – Rahmenplan mit Lernzielen. Berlin
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag und Industriegewerkschaft Metall (IG Metall) (2006): Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen, Grundlegende Qualifikationen – Rahmenplan mit Lernzielen. Berlin
- DGB – Deutschen Gewerkschaftsbund und Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2008): Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß §53, 54 BBiG und §42, 42 a Handwerks Ordnung (HwO) zwischen DGB und Spitzenorganisationen der Wirtschaft. Berlin
- DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- HwO – Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) . URL: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hwo/gesamt.pdf
- Schanz, H. (2010): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Baltmannsweiler

Nicole Brose

Weiterbildung für alle?

1. Ausgangsdiagnose

Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung sozialer Teilhabe. Über das Bildungssystem werden die Weichen für den zukünftigen Berufserfolg gestellt und gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten vermittelt. Gleichwohl lässt die bisherige Forschung keinen Zweifel daran, dass die Erreichbarkeit höherer Bildungsabschlüsse wesentlich durch die soziale Herkunft vorgegeben ist (vgl. Becker/Lauterbach 2008, S. 12). Die über das Herkunftsmilieu vermittelten Anfangsausstattungen im Bildungsniveau hinterlassen zudem langfristige Spuren im Lebensverlauf, weil Bildungsbenachteiligungen im Erwachsenenalter kaum ausgeglichen und sogar verstärkt werden.

In diesem Zusammenhang ist auch vom „Matthäus-Effekt“ bzw. von einer „doppelten Selektivität“ der Weiterbildung die Rede (vgl. Bremer 2006a, S. 186; Düll/Bellmann 1999, S. 72; Faulstich 2011, S. 214; Schiener 2006, S. 127). Personen mit geringer Bildung haben demnach nur beschränkte Teilhabechancen am lebenslangen Lernen. Ein Grund dafür ist, dass ein großer Teil der Weiterbildung in Unternehmen angesiedelt ist und betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen auf gut ausgebildete Beschäftigte konzentriert sind. Geringqualifizierte, Arbeitslose und atypisch Beschäftigte sind von der betrieblichen Weiterbildung weitgehend ausgeschlossen (vgl. BMBF 2012, S. 17, 24f., 30ff.; Friebel 2008, S. 69ff., 121ff.; Hartmann/Kuwan 2011; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010, S. 350f.; Schiener 2006, S. 178ff.).

Die Volkshochschulen sind durch ihr außerbetriebliches Kursangebot besonders für Personen relevant, die nur einen beschränkten Zugang zur betrieblichen Weiterbildung haben (vgl. DVV 2013, S. 13). Sie zählen zudem zu den führenden Anbietern im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (vgl. DVV 2013, S. 12f.). Die Volkshochschulen nehmen daher eine herausragende Position ein, wenn es um die Teilhabe am lebenslangen Lernen geht. Die Volkshochschulen haben ihre Aufgabe immer darin gesehen, allen Bevölkerungsschichten den Zugang zu lebenslanger Bildung zu ermöglichen (vgl. Süsmuth/Sprink 2010, S. 473). Seit ihrer Gründung verstehen sie sich als Weiterbildungseinrichtungen, deren Ziele die Inklusion weniger privilegierter Gruppen und die Kompensation von Bildungsbenachteiligungen sind (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 192f.). Gleichwohl wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Personen eine besondere Herausforderung ist. Sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Weiterbildung fällt die Beteiligung dieser Gruppe unterdurchschnittlich aus (vgl. BMBF 2012, S. 30f.).

Insbesondere die Forschungsarbeiten der 1960er und 1970er Jahre haben auf die Schwierigkeiten der Volkshochschulen verwiesen, „bildungsferne“ Schichten zu erreichen (vgl. Schulenberg u.a. 1979; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Tietgens 1978). In der

jüngeren Literatur wird ebenfalls auf dieses Problem aufmerksam gemacht (vgl. Bremer 2011; Faulstich 2011; Mania 2013, S. 51). In der gegenwärtigen Forschung finden sich zahlreiche Studien, die sich mit dem Einfluss der Bildung und sozioökonomischer Faktoren auf die Beteiligung am lebenslangen Lernen beschäftigten (vgl. Hartmann/Kuwan 2011; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010; Schiener 2006). Speziell für die Teilnahme an VHS-Kursen gibt es jedoch kaum aktuelle Zahlen. Hinweise auf die Unterrepräsentanz bildungsbenachteiligter Gruppen finden sich im Erlanger Bildungsbericht 2010: Laut einer Bürgerbefragung verfügen 12,2 Prozent der Erlangerinnen und Erlanger, die zwischen 2006 und 2008 an Kursen der Volkshochschule teilgenommen haben, höchstens über einen Hauptschulabschluss; 26,0 Prozent haben die mittlere und 61,1 Prozent die (Fach-)Hochschulreife erworben. Innerhalb der Erlanger Gesamtbevölkerung liegt der Anteil der Personen mit maximal Hauptschulabschluss dagegen bei 21,2 Prozent; 22,9 Prozent verfügen über eine mittlere und 54,4 Prozent über eine (Fach-)Hochschulreife (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse für Erlangen deuten darauf hin, dass bildungsbenachteiligte Gruppen von den Volkshochschulen weniger gut erreicht werden als Personen mit mittlerer und hoher Schulbildung. Allerdings existieren auch gegenläufige Hinweise. So kommen Sozialraumanalysen für die Stadt Bochum zu dem Ergebnis, dass die Beteiligungsquote an VHS-Kursen in weniger privilegierten Stadtteilen nicht geringer ist als in Quartieren, die durch eine gebildete und gut situierte Bevölkerung geprägt sind (vgl. Feldmann/Schemmann 2008, S. 235f.; Wittpoth 2010, S. 199ff.). In einem der am stärksten benachteiligten Stadtteile sind sogar die höchsten Beteiligungsquoten zu beobachten (vgl. Wittpoth 2010, S. 199). Allerdings sind diese Befunde nur bedingt belastbar, da keine individuellen Soziallagen betrachtet werden. Die Ergebnisse für Bochum kommen vor allem durch die günstige Lage und Erreichbarkeit von VHS-Einrichtungen in den benachteiligten Quartieren zustande (vgl. Feldmann/Schemmann 2008, S. 235f.; Wittpoth 2007, S. 200f.). Sie können nicht auf andere Städte und Regionen übertragen werden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Forschungsstand zum Grad der Offenheit der Volkshochschulen gegenüber allen Bevölkerungsschichten beschränkt und mehrdeutig ist. Für die 1960er und 1970er Jahre lassen sich zwar zahlreiche Veröffentlichungen anführen. Allerdings gibt es kaum aktuelle Forschungsarbeiten.

2. Bildungspolitisches Leitbild der Volkshochschulen

Der Anspruch, allen Bevölkerungsgruppen die Teilhabe an lebenslanger Bildung zu ermöglichen, ist im Selbstverständnis der Volkshochschulen tief verwurzelt. Bis nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Arbeiterbildung als Hauptaufgabe betrachtet (vgl. Faulstich 2011, S. 212). Angesichts der Prosperität der Nachkriegszeit und dem Aufstieg der Arbeiterklasse in die besser gebildeten, mittleren Soziallagen geriet das Bild der Arbeiterschaft als „gesonderte, unterprivilegierte Gruppe“ jedoch ins Wanken und das Engagement für die Arbeiterbildung wurde infrage gestellt (vgl. Faulstich 2011, S. 212ff.).

Die gesellschaftlichen Umbrüche der letzten vier Dekaden haben zu einer Neuausrichtung der Volkshochschulen und veränderten Themenschwerpunkten geführt, wie Gender, Migration und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. DVV 2011). Das Leitbild gleicher Bildungschancen ist in der VHS-Programmatik jedoch nach wie vor stark verankert:

Den Volkshochschulen geht es gleichermaßen um einen Zuwachs an Teilnehmerinnen und Teilnehmern wie auch um einen qualitativen Zuwachs an Teilhabenden und Zugang zur Bildung. Priorität haben Aufgaben, die von besonderem öffentlichen Interesse sind: solche, die dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit dienen wie die Weiterbildung einkommensschwacher und bildungsbenachteiligter Gruppen, die Grundbildung, das Nachholen von Schulabschlüssen, aber auch andere gemeinwohlorientierte Angebote wie die der politischen, interkulturellen und ökologischen Bildung“ (DVV 2011, S. 29).

Wie wichtig das Ziel „Bildung für alle“ für die Volkshochschulen ist, zeigen auch qualitative Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Volkshochschulen in Berlin und Hamburg. Demnach sehen sich die Volkshochschulen zunächst dafür zuständig, „möglichst alle Leute irgendwie zu inkludieren (I1, Z. 135f.)“ (Mania 2013, S. 51).

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Frage untersucht, welche sozialen Gruppen das VHS-Angebot nutzen. Am Beispiel der zwölf Berliner Volkshochschulen wird ermittelt, wie stark Personen mit niedriger Schulbildung unter den VHS-Teilnehmenden vertreten sind.

3. Barrieren der Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Gruppen

Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen sind mit widersprüchlichen Anforderungen und zunehmenden marktwirtschaftlichen Zwängen konfrontiert (vgl. Mania 2013; Meisel 2011). Stagnierende und sinkende Zuschüsse von Ländern und Kommunen haben dazu geführt, dass die Volkshochschulen mehr und mehr gezwungen sind, ihre Teilnahmeentgelte zu erhöhen, und Marketingstrategien an Bedeutung gewonnen haben (vgl. DVV 2011, S. 13; Faulstich 2011, S. 217). Die Volkshochschulen geraten dadurch unter Druck. Denn einerseits sehen sie sich dem Leitbild gleicher Bildungschancen verpflichtet, andererseits müssen sie ihre Ausgaben zunehmend rechtfertigen und sollen möglichst hohe Teilnehmerzahlen erreichen. Durch die Orientierung an ökonomischen Maßstäben werden Programme für benachteiligte Gruppen faktisch negativ sanktioniert, da diese vergleichsweise kostenintensiv sind.

Insgesamt steht die Finanzierung der öffentlichen Weiterbildung im Verdacht, Ausgrenzungserscheinungen zu begünstigen (vgl. Hebborn 2011). Mit Blick auf die Weiterbildungskosten zeigt sich, dass die VHS-Kursgebühren von den Angehörigen verschiedener Sozialmilieus trotz der Ermäßigungen für einkommensschwache Personen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Während die Teilnahmeentgelte

von den sozial höhergestellten Milieus¹ häufiger als moderat oder sogar preiswert beschrieben werden, stellen diese für weniger privilegierte Gruppen eine größere Hürde dar (vgl. Barz/Tippelt 1997, S. 25f.).

Die Frage, ob finanzielle Eigenressourcen eine eigenständige Weiterbildungsbarriere darstellen oder lediglich als Rechtfertigung für persönliche Prioritäten fungieren, wird in der aktuellen Forschung kontrovers diskutiert (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2009). Da in den ökonomisch benachteiligten Soziallagen kaum finanzielle Spielräume bestehen, sind von steigenden Kursgebühren dennoch negative Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Gruppen zu erwarten.

Neben finanziellen Aspekten sind für die Teilnahme an organisierten Lernformen auch individuelle Bildungsorientierungen relevant. Angestoßen durch die Milieu- und Lebensstilforschung der 1980er Jahre findet seit den 1990er Jahren eine verstärkte Auseinandersetzung mit den subjektiven Sichtweisen und Präferenzen in Bezug auf das lebenslange Lernen statt (vgl. Barz/Tippelt 2003, 2004; Bremer 1999). Dabei wurden verschiedene Sozialmilieus herausgearbeitet, die durch spezifische Lernmotivationen und -interessen gekennzeichnet und eng mit sozioökonomischen Merkmalen (Alter, Bildung, Einkommen) verknüpft sind. Die Studien lassen erkennen, dass in den bessergestellten Sozialmilieus häufig ein anspruchsvoller, über die unmittelbare Verwertbarkeit hinausgehender Bildungsanspruch besteht (vgl. Barz/Tippelt 2010, S. 126ff.; Bremer 2006b, S. 200ff.). Die kontinuierliche Wissensaneignung wird hierbei als selbstverständlicher Bestandteil des Alltags betrachtet und selbstgesteuerte Lernformen nehmen einen hohen Stellenwert ein. Dagegen sind in den mittleren und sozial benachteiligten Milieus pragmatische Lernmotive verbreitet (vgl. ebd.). Nicht die umfassende allgemeine und auf persönliche Selbstentfaltung abzielende Bildung steht im Mittelpunkt, sondern der Erwerb konkreter Handlungskompetenzen, die von beruflichem oder alltagspraktischem Interesse sind.

Bremer (2006b) hat darauf verwiesen, dass sich die Lehrenden in der Erwachsenenbildung an einem zweckfreien, auf persönliche Selbstentfaltung ausgerichteten Bildungsideal orientieren und hohe Anforderungen an die Selbstlernfähigkeit stellen – was dem Bildungshabitus gehobener Milieus entspricht (vgl. ebd., S. 46f.). Dies kann Ausgrenzungserfahrungen begünstigen, da die Lernorientierungen und -interessen weniger privilegierter Milieus nicht ausreichend berücksichtigt werden. Hinweise darauf finden sich in einer Forschungsarbeit von Zimmer (2012). Die Untersuchung demonstriert, dass Selbstlernfähigkeiten von den Lehrenden weitestgehend vorausgesetzt werden, was als Konfrontation mit einer fremden Lernkultur und Überforderung erlebt werden kann (vgl. ebd., S. 132). Die Orientierung am Bildungshabitus gehobener Milieus kommt auch in den Selbstbeschreibungen der Volkshochschulen zum Ausdruck. Be-

1 Gemeint sind Sozialmilieus, die sich im Bereich der oberen Mittelschicht verorten lassen – nicht die gesellschaftlichen Eliten. Dies gilt auch, wenn im Folgenden von den „oberen“, „gehobenen“, „bessergestellten“ oder „privilegierten“ Milieus die Rede ist.

griffe wie „ganzheitliche Bildung“, „Kreativität“ und „Selbstreflexivität“ tauchen dort häufig auf (vgl. DVV 2011, S. 11, 17; Süsmuth/Sprink 2010, S. 473ff.). Dennoch ist das Bild der Volkshochschulen als Klienteleinrichtungen der bessergestellten bürgerlichen Milieus fragwürdig.

So kommen Barz und Tippelt (1997) zu dem Ergebnis, dass die oberen Gesellschaftsschichten („die ganz oben“) nicht als Zielgruppen der Volkshochschulen wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 23f.). Außerdem finden sich Hinweise darauf, dass Angehörige gehobener Milieus VHS-Veranstaltungen oftmals als oberflächlich und anspruchslos einschätzen und die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte kritisch beurteilen (vgl. ebd., S. 24f.). Auch das große Engagement der Volkshochschulen im Bereich der Grundbildung, Alphabetisierung und Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten lässt Zweifel daran aufkommen, dass sie als Klienteleinrichtungen der oberen Sozialmilieus agieren.

4. Projekthintergrund und Datengrundlage

Die nachfolgenden Analysen erfolgen im Rahmen des explorativen Projekts *Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung* (LIQ), das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) angesiedelt ist. Ausgangspunkt des Projekts bilden die Erkenntnisse der Stadtforschung (vgl. Häußermann/Kronauer 2005), wonach Quartiere einen zusätzlichen Benachteiligungseffekt ausüben können, aber auch Ressourcen und Potentiale beinhalten.

Die vorliegende Untersuchung schließt an die Ergebnisse von Experteninterviews an, die zur Erschließung des Forschungsfeldes durchgeführt wurden. Hierbei wurden Vertreterinnen und Vertreter von Volkshochschulen in Berlin und Hamburg interviewt. Diese beschreiben die soziale Selektivität des offenen VHS-Programms und fehlende Übergänge aus dem Zielgruppenprogramm in offene Programmbereiche als besondere Herausforderung der Volkshochschulen (vgl. Mania 2013, S. 51).²

Ausgehend von den Resultaten der Experteninterviews wird im Folgenden die Frage untersucht, wie stark bildungsbenachteiligte Personen unter den Teilnehmenden der Berliner Volkshochschulen vertreten sind. Hierbei wird auf Auswertungsergebnisse des VHS-Berlin Kundenmonitors 2011 zurückgegriffen. Beim Kundenmonitor handelt es sich um eine jährliche Teilnehmerbefragung, die von den Berliner Volkshochschulen seit 2005 durchgeführt wird, um die Qualität des Angebots zu bewerten. Dabei werden neben der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, räumlichen Rahmenbedingungen usw. auch personenbezogene Merkmale wie Alter, Geschlecht und

2 Unter dem offenen VHS-Programm werden hier Veranstaltungen verstanden, die sich an einen breiten Adressatenkreis wenden und nicht auf besondere Zielgruppen (z.B. Personen mit Migrationshintergrund, Arbeitslose, Ältere) beschränkt sind.

Schulbildung erfasst. Für die nachfolgenden Analysen wurden die im Kundenmonitor erhobenen Angaben zum höchsten erreichten Schulabschluss verwendet. Die Teilnehmenden „regulärer“ VHS-Programmbereiche³ wurden drei Gruppen zugeordnet:

- kein Schulabschluss/Hauptschulabschluss,
- mittlere Reife oder
- (Fach-)Hochschulreife.

Für die Teilnehmenden von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten wurde im Kundenmonitor ein anderes Befragungsinstrument genutzt, um die Schulbildung zu erheben. Diese werden in folgende drei Gruppen eingeteilt:

- unter acht Schuljahre,
- acht bis zehn Schuljahre,
- Hochschulreife/Universitätsabschluss.

Im Kundenmonitor existiert keine adäquate Antwortmöglichkeit für Personen, die sich noch in schulischer Ausbildung befinden. Unklar ist, ob diese sich entsprechend ihres angestrebten Schulabschlusses einstufen oder ihre bisherigen Schuljahre angeben. Im letzteren Fall würde der Anteil von Personen mit geringer Schulbildung unterschätzt. Die Angaben zur Schulbildung sind daher nur eingeschränkt valide. Da die jüngeren Altersgruppen (unter 25 Jahre) innerhalb der VHS-Teilnehmerschaft vergleichsweise selten anzutreffen sind,⁴ dürften eher moderate Verzerrungen zu erwarten sein.

Für die Untersuchung wurden deskriptive Auswertungsergebnisse verwendet, die dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) für das Projekt *Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung* (LIQ) zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Henning 2011a; 2011b). Die Ergebnisse der VHS Tempelhof-Schöneberg sind in diesen Materialien nicht enthalten. Sie sind über das Internet frei zugänglich (vgl. Bartsch 2011; Stephan 2011). Damit liegen für alle zwölf Berliner Volkshochschulen Angaben zur Schulbildung der Teilnehmenden vor.

Bei der Bewertung der Resultate ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Besucherinnen und Besucher des Programmbereichs „Grundbildung/Schulabschluss“ im Kundenmonitor unterrepräsentiert sind. Da diese Gruppe über eine insgesamt geringere Schulbildung verfügt, wird der Anteil Bildungsbenachteiligter unterschätzt. Die Verzerrungen sind jedoch als gering einzustufen, da der Bereich „Grundbildung/Schulabschluss“ im Gesamtangebot der Berliner Volkshochschulen einen vergleichs-

3 Unter „regulären“ Programmbereichen werden im Folgenden alle offen angebotenen VHS-Kurse ohne Integrations- und Deutschkurse für Migrantinnen und Migranten verstanden.

4 In den Berliner Volkshochschulen machen die unter 18-Jährigen 3,0 Prozent, die 18- bis 24-Jährigen 9,6 Prozent aller Belegungen aus (Angaben für das Jahr 2009) (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 41).

weise geringen Stellenwert (2,3 Prozent der Kurse)⁵ einnimmt (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 30).

Trotz der genannten Beschränkungen hat der VHS-Berlin Kundenmonitor verschiedene Vorteile gegenüber anderen Datenquellen. So stehen in der VHS-Statistik⁶ nur wenige personenbezogene Merkmale durchgängig zur Verfügung (Alter, Geschlecht). Angaben zur Bildung sind in diesen Daten nicht enthalten. Gegenüber repräsentativen Bevölkerungserhebungen verfügt der VHS-Berlin Kundenmonitor über den Vorteil, dass aufgrund der hohen Fallzahlen differenzierte Analysen möglich sind. Sowohl im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) als auch im Adult Education Survey (AES) ist die Anzahl der Befragten, die an VHS-Kursen teilgenommen haben, gering (vgl. DVV 2013, S. 12; Offerhaus/Leschke/Schömann 2010, S. 357). Aussagen über die Schulbildung von VHS-Teilnehmenden sind daher nur beschränkt möglich. Für die vorliegenden Analysen ist der VHS-Berlin Kundenmonitor daher besser geeignet als repräsentative Erhebungen wie das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) oder der *Adult Education Survey* (AES).

Die Teilnehmenden der Erwachsenenbildung rekrutieren sich überwiegend aus dem unmittelbaren Umfeld (vgl. Kil/Kronauer 2011, S. 44). Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Vergleich zwischen dem Bildungsstand der Teilnehmenden der Berliner Volkshochschulen und dem der Bevölkerung Berlins im Alter zwischen 25 und 65 Jahren durchgeführt. Dadurch kann beurteilt werden, ob bildungsbenachteiligte Personen unter den VHS-Teilnehmenden unterrepräsentiert sind.

5. Werden bildungsbenachteiligte Schichten erreicht?

Im Folgenden wird am Beispiel der zwölf Berliner Volkshochschulen untersucht, inwieweit die Volkshochschulen für alle gesellschaftlichen Gruppen anschlussfähig sind. Tabelle 1 gibt die Schulbildung der VHS-Teilnehmenden ohne die Besucherinnen und Besucher von Integrations- und Deutschkursen für Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Bevölkerung an. Zu berücksichtigen ist, dass sich die Angaben für die VHS-Teilnehmerschaft auf Durchschnittsanteile aller zwölf Berliner Volkshochschulen beziehen.⁷

Zunächst ist festzustellen, dass die Einwohnerinnen und Einwohner Berlins eine überdurchschnittliche Schulbildung aufweisen, wenn man diese mit der gesamtdeut-

5 Angaben für das Jahr 2009.

6 Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) seit Mitte der 1960er Jahre geführte VHS-Statistik beinhaltet administrative Prozessdaten über die Aktivitäten und die Teilnehmerstruktur deutscher Volkshochschulen. Darin sind Informationen zum Kursangebot, zum Personal, zur Finanzierung und andere Organisationsmerkmale enthalten. Darüber hinaus stehen für die Teilnehmenden an VHS-Veranstaltungen ausgewählte personenbezogene Eigenschaften zur Verfügung.

7 Das ist erforderlich, weil die Rücklaufquoten des Kundenmonitors zwischen den VHS-Einrichtungen stark abweichen (ca. 30 bis 60 Prozent).

schen Bevölkerung vergleicht: Der Anteil der 25- bis 65-Jährigen mit (Fach-)Hochschulreife liegt in Berlin bei 39,9 Prozent, in Gesamtdeutschland bei nur 28,9 Prozent (vgl. Tabelle 1).⁸

Im Vergleich zur Bevölkerung Berlins fällt das schulische Bildungsniveau der VHS-Teilnehmenden „regulärer“ Programmbereiche (ohne Teilnehmende von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten) außerordentlich hoch aus: In dieser Gruppe beträgt der Anteil von Personen mit (Fach-)Hochschulreife durchschnittlich 72,2 Prozent und ist somit fast doppelt so hoch wie innerhalb der 25- bis 65-jährigen Stadtbevölkerung (39,9 Prozent) (vgl. Tabelle 1). Personen mit niedrigem und mittlerem Schulabschluss sind hingegen deutlich unterrepräsentiert. Besonders problematisch gestaltet sich die Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Personen: Lediglich 5,0 Prozent der Teilnehmenden „regulärer“ VHS-Programmbereiche verfügen maximal über einen Hauptschulabschluss. Bei den 25- bis 65-jährigen Berlinerinnen und Berlinern liegt dieser Anteil dagegen bei 24,0 Prozent (vgl. Tabelle 1).

	VHS-Teilnehmende ¹⁾	Bevölkerung Berlin zwischen 25 und 65 Jahren ²⁾	Bevölkerung BRD zwischen 25 und 65 Jahren ²⁾
kein Schulabschluss/Haupt- schulabschluss	5,0%	24,0%	36,6%
mittlere Reife	22,8%	36,2%	34,5%
(Fach-)Hochschulreife	72,2%	39,9%	28,9%

¹⁾ ohne Teilnehmende von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten, Datengrundlage: VHS-Berlin Kundenmonitor 2011 (N = 20231), Quellen: Henning 2011b, S. 156ff.; Bartsch 2011

²⁾ Datengrundlage: Mikrozensus 2009, ohne Personen in schulischer Ausbildung, Quelle: ISQ 2010, S. 277f. (keine Angaben zu den absoluten Fallzahlen in der Quelle)

Tabelle 1: Höchster allgemeiner Schulabschluss der Berliner VHS-Teilnehmenden im Vergleich zur Bevölkerung

Neben den genannten Programmangeboten engagieren sich die Volkshochschulen zunehmend für die Sprachförderung und Integration von Migrantinnen und Migranten. Bildungsbenachteiligungen treten bei Personen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig auf. Mit Blick auf den Schulabschluss ist die Berliner Migrationsbevölkerung allerdings heterogen. Unter den in Berlin wohnhaften Migrantinnen und Migranten im Alter zwischen 25 und 65 Jahren sind Personen mit hoher Schulbildung ((Fach-)Hochschulreife) mit 39,3 Prozent fast genauso stark vertreten wie Personen

8 Dies liegt wesentlich darin begründet, dass Berlin über eine im gesamtdeutschen Vergleich „junge“ Altersstruktur verfügt (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 32). Ähnlich wie in anderen Metropolen und Hochschulstandorten verlagern vor allem junge Menschen ihren Wohnsitz nach Berlin.

mit maximal Hauptschulabschluss (42,2 Prozent) (vgl. Abbildung 1). Von einer generellen Bildungsbenachteiligung dieser Gruppe kann daher nicht die Rede sein.

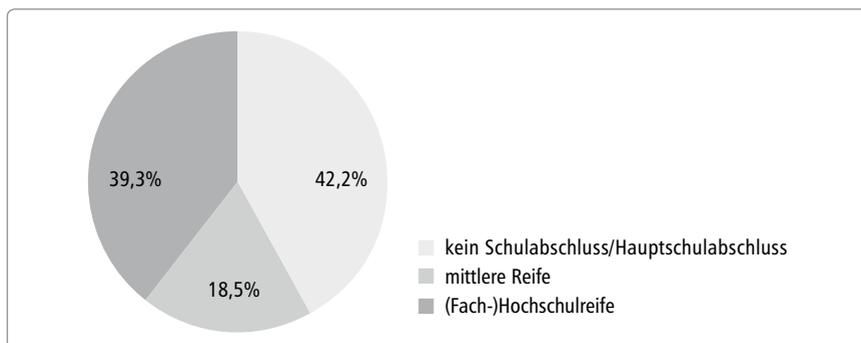


Abbildung 1: Höchster allgemeiner Schulabschluss der Bevölkerung Berlins zwischen 25 und 65 Jahren mit Migrationshintergrund (ohne Personen in schulischer Ausbildung),
Quelle: ISQ 2010, S. 280 (keine Angaben zu den absoluten Fallzahlen in der Quelle)

Zugewanderte mit hoher Schulbildung sind in den Integrations- und Deutschkursen der Volkshochschule sehr häufig anzutreffen. Aus Abbildung 2 geht hervor, dass durchschnittlich 71,3 Prozent der Integrations- und Deutschkursteilnehmenden der Berliner Volkshochschulen über eine Hochschulreife oder einen Universitätsabschluss verfügen. Dies sind deutlich mehr als in der Berliner Migrationsbevölkerung zwischen 25 und 65 Jahren, wo dieser Anteil bei 39,3 Prozent liegt (vgl. Abbildung 1). Die Integrations- und Deutschkurse werden somit eher von „bildungsaffinen“ Migrantinnen und Migranten besucht als von Zugewanderten mit mittlerer oder niedriger Schulbildung.

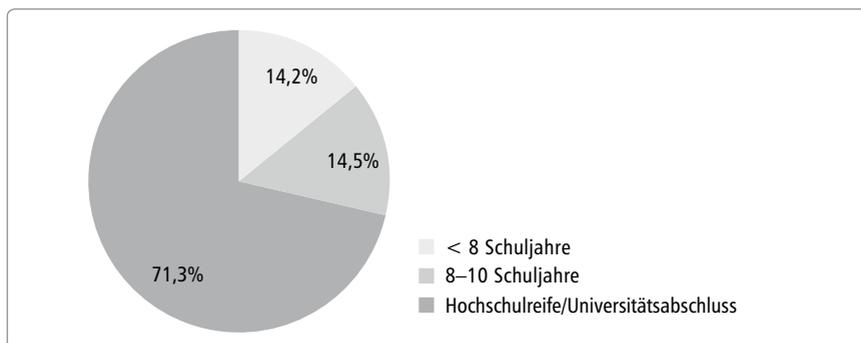


Abbildung 2: Schulbildung der Berliner VHS-Teilnehmenden von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten (N = 3490) (Quellen: Henning 2011a, S. 231ff.; Stephan 2011)

6. Resümee

Die Volkshochschulen haben seit ihrem Bestehen den Anspruch formuliert, allen Bevölkerungsgruppen den Zugang zu lebenslanger Bildung zu bieten. Für die Berliner Volkshochschulen zeigt sich jedoch, dass Bildungsbenachteiligte innerhalb der VHS-Teilnehmerschaft unterrepräsentiert sind. Dies gilt sowohl für die „regulären“ Programmbereiche als auch für die Integrations- und Deutschkurse für Migrantinnen und Migranten. Im Unterschied zum Erlanger Bildungsbericht (vgl. Abschnitt 1) zeigt sich außerdem, dass Personen mit mittlerer Schulbildung unter den VHS-Teilnehmenden ebenfalls seltener vertreten sind.

Die vorliegenden Ergebnisse liefern Anhaltspunkte dafür, dass die Berliner Volkshochschulen Schwierigkeiten haben, das Ziel „Bildung für alle“ erfolgreich umzusetzen. Ein möglicher Grund dafür sind ökonomische Barrieren. Die Volkshochschulen räumen für einkommensschwache Personen zwar Gebührennachlässe ein. Dennoch stellen die Kursentgelte gerade für weniger privilegierte Gruppen eine finanzielle Belastung dar (vgl. Barz/Tippelt 1997, S. 25f.).

Um sozial Benachteiligte besser zu erreichen, bieten die Berliner Volkshochschulen bestimmte Kurse entgeltfrei an.⁹ Diese Kurse machen allerdings nur einen kleinen Anteil des Gesamtangebots aus. Kostenlose Veranstaltungen können nur begrenzt durchgeführt werden, da die dafür erforderlichen Ressourcen nicht ausreichend vorhanden sind. Im Vergleich zu anderen großstädtischen Volkshochschulen sind die Berliner Volkshochschulen finanziell unterdurchschnittlich ausgestattet (vgl. SenBildWiss Berlin 2008, S. 19). Hauptverantwortlich dafür sind mangelnde öffentliche Zuschüsse, aber auch niedrige Einnahmen aus den Teilnahmeentgelten, die aus den ökonomischen Rahmenbedingungen der Hauptstadt resultieren (vgl. ebd.).

Neben ökonomischen Faktoren sollten auch die in der Erwachsenenbildung etablierten Bildungsorientierungen berücksichtigt werden. Die Orientierung an bürgerlich-humanistischen Bildungsidealen, die Nähe der Lehrenden zu den „bildungsaffinen“ Schichten und hohe Anforderungen an die Selbstlernfähigkeit tragen möglicherweise ebenfalls dazu bei, dass bildungsbenachteiligte Personen in Weiterbildungskursen weniger häufig anzutreffen sind.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass im Bereich der Erwachsenenbildung ein Umdenken erforderlich ist. Dies betrifft nicht nur die in diesem Feld vorherrschenden Bildungsleitbilder, sondern auch die Steuerung und Finanzierung der öffentlichen Weiterbildung. Die Berliner Volkshochschulen beklagen: „Zur Zeit gibt es in finanzieller Hinsicht eine Übersteuerung der Volkshochschulen, in bildungspolitischer Hinsicht dagegen eine *Untersteuerung*“ (SenBildWiss Berlin 2008, S. 23, Hervorhebungen i.O.). Bei der Steuerung der Volkshochschulen nehmen wirtschaftliche Aspekte derzeit

9 Dazu zählen insbesondere zielgruppenspezifische Angebote für Personen mit Migrationshintergrund, Jugendliche und Frauen sowie Alphabetisierungskurse.

einen übergeordneten Stellenwert ein. Bildungs- und sozialpolitische Ziele werden hingegen vernachlässigt. Damit die Volkshochschulen ihren öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen können, sind bildungspolitische Zielvereinbarungen sowie die Bereitstellung entsprechender Ressourcen notwendig.

Neben Politik und Praxis ist auch die Wissenschaft gefragt, sich mit dem Thema stärker als bisher auseinanderzusetzen. Die Aufgabe einer „nutzeninspirierten Grundlagenforschung“ ist es, die Herausforderungen von Politik und Praxis aufzugreifen und Erkenntnisse zu generieren, damit Weiterbildungseinrichtungen ihre Ziele besser bewältigen können (vgl. Schrader/Goeze 2011, S. 67ff.). Eine solche Forschung sollte in der Lage sein, die Bedingungen anzugeben, unter denen VHS-Einrichtungen das Ziel „Weiterbildung für alle“ erfolgreich umsetzen können.

Der Vergleich zwischen Berlin und Erlangen lässt vermuten, dass die Volkshochschulen unterschiedlich erfolgreich sind, wenn es um die Erreichbarkeit aller Bevölkerungsgruppen geht. So liegt der Anteil von Personen mit maximal Hauptschulabschluss unter den Berliner VHS-Teilnehmenden bei durchschnittlich fünf Prozent (ohne Teilnehmende von Integrations- und Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten). Unter den Besucherinnen und Besuchern der VHS Erlangen ist dieser Wert mit 12,2 Prozent mehr als doppelt so hoch, obwohl diese Gruppe in der Erlanger Bevölkerung mit 21,2 Prozent weniger stark vertreten ist als in Berlin (24,0 Prozent) (vgl. Stadt Erlangen 2011, S. 124; ISQ 2010, S. 277f.).

Da die Ergebnisse für Berlin und Erlangen auf unterschiedlichen Datengrundlagen, Befragungsinstrumenten und Erhebungszeitpunkten beruhen, sind die Zahlen allerdings kaum vergleichbar. Die Berliner Resultate beziehen sich auf eine Kundenbefragung der Volkshochschulen im Jahr 2011 mit über zwanzigtausend Befragten. Dagegen basieren die in Abschnitt 1 vorgestellten Ergebnisse für Erlangen auf einer lokalen Bevölkerungsumfrage aus dem Jahr 2008 mit insgesamt 2519 Befragten, von denen 514 Personen angaben, in den vergangenen zwei Jahren an VHS-Kursen teilgenommen zu haben (vgl. Stadt Erlangen 2008, S. 6). Es kann kaum beurteilt werden, ob die Erlanger Bevölkerungsumfrage ein repräsentatives Abbild der Teilnehmerstruktur der VHS Erlangen liefert, da dazu keine systematischen Analysen vorliegen.

Letztendlich bleibt unklar, ob die Unterschiede zwischen den Volkshochschulen Berlin und Erlangen durch Besonderheiten der Datengrundlage zustande kommen oder auf variierende finanzielle Gestaltungsspielräume, Schwerpunktsetzungen und regionale Gegebenheiten zurückzuführen sind. Die deutschen Volkshochschulen sind mit Blick auf ihre Finanzierung und Ressourcenausstattung ausgesprochen heterogen (vgl. Weiland 2012). Welchen Einfluss dies auf die Erreichbarkeit benachteiligter Gruppen hat, ist nach wie vor unbeantwortet.

Es sind weiterführende Forschungsarbeiten notwendig, um Aussagen darüber zu treffen, welche Maßnahmen seitens Politik und Praxis erforderlich sind, damit VHS-Angebote von sozial Benachteiligten stärker in Anspruch genommen werden. Durch eine Teilnehmerbefragung in Volkshochschulen, die auf einheitlichen Erhebungs- und

Befragungsinstrumenten beruht, könnten vergleichbare Angaben zur Teilnehmerstruktur von VHS-Einrichtungen gewonnen werden. Dadurch könnte ermittelt werden, ob zwischen den Volkshochschulen Unterschiede im Grad der Erreichbarkeit aller Bevölkerungsschichten bestehen und welche Faktoren dafür ursächlich sind. Hierbei könnte auch das Potential vorhandener Datenquellen ausgeschöpft werden. Durch die Verknüpfung einer VHS-Teilnehmerbefragung mit den Einrichtungsmerkmalen der VHS-Statistik könnte bspw. untersucht werden, welche Rolle die finanzielle und personelle Ressourcenausstattung von VHS-Einrichtungen für die Erreichbarkeit aller Bevölkerungsgruppen spielt.

Literatur

- Bartsch, K. (2011): Präsentation der Befragung zum Kundenmonitor 2011. Berlin: Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg. URL: www.berlin.de/imperia/md/content/batempelhofshoeneberg/abtschubiku/vhs/publikationen/kundenmonitor_2011_vhs_ts_allgemeine_kurse.pdf?start&ts=1323345059&file=kundenmonitor_2011_vhs_ts_allgemeine_kurse.pdf
- Barz, H./Tippelt, R. (1997): Zum Wandel von Nachfragestrukturen – „Bildung“ und „Volkshochschule“ aus Sicht sozialer Milieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 16–27
- Barz, H./Tippelt, R. (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 323–340
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (2010): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 117–136
- Becker, R./Lauterbach, W. (2008): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 11–45
- BMBF (2012): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/trendberichtweiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von Arbeit und Leben Niedersachsen e.V. Hannover
- Bremer, H. (2006a): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, S. 186–211
- Bremer, H. (2006b): Milieus und soziale Selektivität von Weiterbildung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler, S. 36–50
- Bremer, H. (2011): Soziale Milieus als „Nachfahren“ der Industriearbeiter – und warum sie auch heute wenig an die VHS kommen. In: Gieseke, W./Ludwig, J. (Hg.): Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Berlin, S. 219–227
- Düll, H./Bellmann, L. (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, S. 68–84
- DVV (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Bonn. URL: www.iiz-dvv.de/files/standortbestimmung.pdf
- DVV (2013): Jahresbericht 2012 des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV), Bonn. URL: www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_data/PDF/Aktuelles/Aktuelles_2013/Jahresbericht_2012.pdf

- Faulstich, P. (2011): Weiterbildungsbeteiligung: Volk – Stand – Klasse – Schichten. In: Gieseke, W./Ludwig, J. (Hg.): Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Berlin, S. 211–218
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim u.a.
- Feldmann, H./Schemmann, M. (2008): Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 227–240
- Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg
- Hartmann, J./Kuwan, H. (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis der deutschen AES. Bielefeld, S. 70–79
- Häußermann, H./Kronauer, M. (2005): Inklusion – Exklusion. In: Kessl, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 597–610
- Hebborn, K. (2011): Kommunalität und öffentliche Daseinsfürsorge in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 51–60
- Henning, P. (2011a): Vergleich der Berliner Volkshochschulen. Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache. Unveröffentlichtes Paper zu den Ergebnissen der VHS-Kundenmonitor-Befragung 2011
- Henning, P. (2011b): Vergleich der Berliner Volkshochschulen. Unveröffentlichtes Paper zu den Ergebnissen der VHS-Kundenmonitor-Befragung 2011
- Huntemann, H./Weiß, C. (2010): Volkshochschul-Statistik 48. Arbeitsjahr 2009. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn
- ISQ (2010): Bildung in Berlin und Brandenburg 2010. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ), Berlin. URL: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungsstatistik/bildungsbericht_isq_2010.pdf?start&ts=1302080419&file=bildungsbericht_isq_2010.pdf
- Kil, M./Kronauer, M. (2011): „Inklusion“ und „Exklusion“ – wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–46
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–52
- Meisel, K. (2011): Perspektiven des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 61–68
- Offerhaus, J./Leschke, J./Schömann, K. (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 345–375
- Reich-Claassen, J./Hippel, A. v. (2009): Kosten von Weiterbildung und Selektivität. Weiterbildungsfinanzierung aus Sicht von Adressat/innen und Weiterbildner/innen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 323–334
- Schiener, J. (2006): Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden
- Schrader, J./Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report, H. 2, S. 67–76
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- SenBildWiss Berlin (2008): Leistungs- und Qualitätsentwicklungsbericht Volkshochschulen gemäß §123 (6) Schulgesetz für Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (SenBildWiss Berlin), Berlin. URL: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/fort_und_weiterbildung/volkshochschulen/volkshochschulbericht_web.pdf?start&ts=1214386776&file=volkshochschulbericht_web.pdf
- Stadt Erlangen (2008): Ergebnisse der repräsentativen Bürgerbefragung „Leben in Erlangen 2008“, Tabellenanhang. Erlangen. URL: www.erlangen.de/Portaldata/1/Resources/080_stadtverwaltung/dokumente/statistik/305_B_2008_07a.pdf
- Stadt Erlangen (2011): Erlangener Bildungsbericht 2010. Amt für Recht und Statistik, Erlangen. URL: www.erlangen.de/Portaldata/1/Resources/080_stadtverwaltung/dokumente/statistik/305_b_Bildungsbericht_Erlangen_2010.pdf

- Statistisches Bundesamt (2012): Statistisches Jahrbuch 2012, Kap. 2: Bevölkerung, Familien, Lebensformen. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/GesellschaftundStaat/Bevoelkerung.pdf?__blob=publicationFile
- Stephan, E. (2011): Kundenmonitor 2011. Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache. Berlin: Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg. URL: www.berlin.de/imperia/md/content/batempelhofschoneberg/abtschubiku/vhs/publikationen/pr__sentation_dafdz_2011_ts.pdf?start&ts=1324302917&file=pr__sentation_dafdz_2011_ts.pdf
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Süssmuth, R./Sprink, R. (2010): Volkshochschule. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 473–490
- Tietgens, H. (1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98–174
- Weiland, M. (2012): Einrichtungstypen bei Volkshochschulen. Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 10. bis 12.09.2012 in Bielefeld
- Wittpoth, J. (2007): Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster, S. 197–206
- Wittpoth, J. (2010): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–788
- Zimmer, V. (2012): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Dissertation, Münster. URL:http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6700/diss_zimmer_veronika.pdf

Rezensionen

Rezensionen

Sammelrezension aktueller Literatur

Chancen und Grenzen eines Bildungsbegriffs – ein Ausblick

Alle drei Veröffentlichungen beschäftigen sich auf hohem bildungs- und gesellschaftstheoretischem Niveau mit den Chancen und Grenzen eines Bildungsbegriffs. Während J. Nida-Rümelin zwar gesellschaftskritisch, aber doch affirmativ argumentiert, betont E. Ribolits radikal eine Kritik kapitalistischer Gesellschaften. Die Position von L. Pongratz ist weniger radikal. In allen drei Büchern wird die aufklärerische Geschichte der bildungsbürgerlichen Idee kritisch in Erinnerung gerufen. Die gesellschaftliche Funktion der Bildungsidee im 19. Jahrhundert ist eher konservativ – übrigens eine Interpretation, die Willy Strelewicz bereits 1966 sehr überzeugend in der Einleitung zu „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ dargestellt hat. Auf didaktische Konsequenzen und aktuelle Bildungsbedürfnisse und -bedarfe wird allenfalls am Rande hingewiesen. Damit meine ich die Vernetzung einer Bildungsidee mit neuen Erkenntnissen der Gehirnforschung und mit empirischen Forschungen (z.B. AES – Adult Education Survey, IALS – International Adult Literacy Survey, PIACC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies, SINUS-Milieuforschungen). Außerdem werden in Handbüchern zur „politischen Bildung“ (vgl. u.a. W. Sander, K.-P. Hufer) die Vernetzungen von Schule – Politik – Bildung aktuell diskutiert. Ferner ist „Diversity“ ein zukunftsträchtiges Thema, das mit der Bildungsidee zu verknüpfen ist. Wichtig ist m.E. auch, dass der Bildungsbegriff in der „UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014)“ in der Erwachsenenbildung bisher kaum zur Kenntnis genommen worden ist. In den drei rezensierten Büchern wird Umweltbildung nicht erwähnt.

Sinnvoll erscheint mir auch, die Bedeutung des Bildungsbegriffs in den Bildungseinrichtungen und mit den Lehrerinnen und Lehrern zu kommunizieren. Ich bin sicher, dass durch die drei Bücher die Bildungsidee wieder reflektiert wird, halte es aber für wichtig, dass die Vernetzungen mit der Didaktik, der Bildungspraxis, der multikulturellen Pädagogik und der „nachhaltigen Entwicklung“ erörtert werden.

Julian Nida-Rümelin

Philosophie einer humanen Bildung

Edition Körper-Stiftung, Hamburg 2013,
248 Seiten, 18,00 Euro,
ISBN 978-3-89684-096-7

Der Autor J. Nida-Rümelin hat außer Philosophie und Politikwissenschaften Physik und Mathematik studiert. Er war Gastprofessor in den USA und Philosophieprofessor an mehreren Universitäten. Von 1998 bis 2002 war er Kulturstaatsminister bei G. Schröder.

„Humane Bildung“ ist seit dem Neuhumanismus W. v. Humboldts ein klassisches deutsches Thema. In den vergangenen Jahren, seit den Bestsellern von D. Schwabitz und H. v. Hentig ist der Bildungsbegriff weitgehend ersetzt worden durch den Qualifikations- und Kompetenzbegriff sowie Begriffe wie „Employability“. Nida-Rümelin kritisiert ein Verwertungsdenken und eine Ökonomisierung des Bildungssystems sowie einen Verzicht auf kulturelle und philosophische Leitideen. Bildung ist nicht primär instrumentell für sozioökonomische Karrieren zu bewerten, sondern

vor allem als ein „lebensweltliches Orientierungswissen“ und eine wissenschaftliche Allgemeinbildung. Der Autor argumentiert nicht vorrangig für berufliche Karrieren und Markterfolge, sondern für eine ganzheitliche *Persönlichkeitsentwicklung*. Auch nach den ernüchternden PISA-Studien ist das soziale, ethische, ästhetische Bildungsniveau nicht verbessert worden. Die „Reformbemühungen lassen keine Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung erkennen“ (S. 12). Nida-Rümelin plädiert für eine anthropologische, humane Sichtweise und er erinnert an klassisch-historische Grundlagen der Bildungsidee.

Teil 1 behandelt die Anthropologie der humanen Bildung mit den Kategorien Rationalität, Freiheit und Verantwortung. In Teil 2 wird das „Bildungsziel humaner Vernunft“ begründet und u.a. erörtert, „welches Wissen für die Persönlichkeitsentwicklung relevant ist“ (S. 14). Teil 3 beinhaltet Werte der humanen Praxis, insbesondere Emanzipation, Inklusion und Demokratie.

Von besonderem Interesse ist das *lebensweltliche Orientierungswissen* (S. 137ff.), wo zu „Wissenschaft und Lebensform“ sowie empirisches und normatives Wissen gehören. Philosophisch-pädagogische „Prinzipien einer humanen Bildungspraxis“ sind Einheit der Person, Einheit des Wissens, Einheit der Gesellschaft (S. 222). Es dominieren allgemeingültige Leitideen und Schlagworte. Entspricht tatsächlich unserer pluralistischen Gesellschaft eine „Einheit der Person“ und „des Wissens“? Sicherlich wird kaum jemand bestreiten, dass durch „Rationalität, Freiheit und Verantwortung“ das humanistische Denken erneuert werden sollte (S. 61). Aber ist es nicht eine normative Leerformel, Freiheit als Lernziel zu fordern? Wer von uns fühlt sich tatsächlich frei und rational?

J. Nida-Rümelin stellt fest: „Eine Praxis, die in jedem Einzelfall ihre Konsequenzen optimiert, eine konsequenzialistische Praxis, wäre in einem sehr fundamentalistischen Sinne inhuman, nämlich unvereinbar mit der menschlichen Lebensform“ (S. 70). Aber ist diese Behauptung nicht zu idealistisch?

Ich habe dieses Buch mit Gewinn und Zustimmung gelesen. Ich halte es – wie J. Nida-Rümelin – für demokratisch, die humane Bildungsidee für unser Bildungssystem nicht zu vergessen oder nur durch messbare Qualifizierungen zu ersetzen. Sinnvoll erscheint es mir, dass Lehrer und Lehrerinnen die didaktischen Konsequenzen dieser Bildungsidee reflektieren, auf die J. Nida-Rümelin kaum eingeht.

Ludwig A. Pongratz

Unterbrechung

Studien zur Kritischen Bildungstheorie

Verlag Barbara Budrich, Opladen 2013,
200 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-8474-0091-2

Ludwig Pongratz ist Professor für Erwachsenenbildung an der TU Darmstadt, seit einigen Jahren im Ruhestand. Die vorliegende Veröffentlichung beinhaltet zwölf Beiträge aus der Zeit von 1984 bis 2008; die älteren Texte sind überarbeitet, zwei Aufsätze sind Originalbeiträge. Schlüsselbegriffe in den fünf Kapiteln sind:

- Bildung – Aufklärung – Didaktik
- Bildung – Subjektivität – Nichtidentität
- Bildung – Herrschaft – Widerspruch
- Bildung – Reform – Kommerz
- Bildung – Moderne – Postmoderne

Philosophischer Hintergrund für die Bildungsidee ist die Kritische Theorie der Frankfurter Schule. Prominente theoretische Bezugspersonen sind Foucault, Dilthey, Adorno, Heydorn, Mollenhauer, Habermas. Der Titel „Unterbrechung“ soll an atypische Figuren von Kriminalromanen erinnern: „Jeder Kriminalroman wiederholt diese Figur der Unterbrechung: Das Unheil hat seinen Lauf genommen; um es aufzuhalten sucht Sherlock Holmes in den Spuren des Vergangenen“ (S. 7). In diesem Sinn wird die Bildungstheorie in Deutschland angesichts von Bildungsreformen – oder von vernachlässigten Reformen – interpretiert. Die

Bildungstheoretiker haben weitgehend gesellschaftliche Reforminteressen ignoriert. „Bildung degeneriert zum ‚Containerwort‘, zur leeren Hülse, die sich nach Bedarf uminterpretieren und mit Plastikwörtern der Reform – etwa: Kompetenz, Selbstoptimierung oder Employability – befüllen lässt“ (S. 7).

L. Pongratz kritisiert die Theorien der Gegenwartspädagogik (z.B. die systemisch-konstruktivistische Theorie) und er bemüht sich, „den Horizont eines Bildungsdenkens zu umreißen“. Er unterscheidet „Theorienlinien“ innerhalb der Kritischen Theorie, so etwa eine „Heydorn-Koneffke-Linie“ und eine „Horkheimer-Adorno-Linie“. Grundlage der Kritischen Theorie ist die Aufklärungsphilosophie. Skeptisch wird – z.B. von Heydorn – die Emanzipationspädagogik der 1968er Jahre zur Kenntnis genommen. Allerdings – so L. Pongratz – ist die Kritische Bildungstheorie eher eine „Theoriebaustelle“ als ein „Theoriegebäude“.

Viele dieser historischen Texte sind theoretisch aufschlussreich. So m.E. vor allem die Kommentare zu Adornos Halbbildung und zu der vielschichtigen Position Heydorns. Die Kritische Theorie entlarvt den „inneren Widerspruch der bürgerlichen Welt“ (S. 138). Allerdings verzichtet diese Theorie auf gesellschaftliche Reformrezepte. „Entsprechend gehören dialektische Denkansätze ins Zentrum ihrer Forschungslogik und avancieren Begriffe wie: Kritik, Autonomie, Widerstand, Ich-Stärke, Identität und Mündigkeit zu Zentralbegriffen Kritischer Erziehungswissenschaft“ (S. 139).

Erwachsenenbildung wird lediglich in einem zweiseitigen Exkurs kritisch angedeutet mit dem Untertitel „Lebenslängliche Verratlosung“: „So lässt die ‚Entgrenzung und Entzeitlichung von Lernprozessen keine Absetzbewegung‘ mehr zu“ (S. 176).

Die meisten Texte sind – für mich – lesenswert. Ich muss allerdings zugeben, dass ich mich sprachlich an mehreren Stellen überfordert gefühlt habe. Hier einige Beispiele für schwer Verständliches: „Die Aporie des Subjekts, das sich des Identitätszwangs nur durch diesen vermittelt zu entledigen vermag, kehrt

im kritischen Bildungsbegriff wieder. Bildung zielt auf Selbstverfügung, die der Widerstandskraft gegen das Zerfließen ins Amorphe der Natur bedarf“ (S. 62). „Der Versuch der Selbst-Begründung des Subjekts verweist auf etwas Unbegreifliches, das als sich entziehender Grund verstanden werden kann“ (S. 164). „Bildung als ‚Entunterwerfung‘“ (S. 169). „Thematisiert man das Bildungsproblem im Horizont des ‚Ethos der Moderne‘, wird Bildung fassbar als Figur einer Öffnungs- oder Absetzbewegung“ (S. 171).

Erich Ribolits

Abschied vom Bildungsbürger

Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution

Löcker Verlag, Wien 2013, 167 Seiten,
19,80 Euro, ISBN 978-3-85409-694-8

E. Ribolits ist Universitätsprofessor für Bildungswissenschaften an österreichischen Universitäten. Der Buchtitel erweckt den Eindruck, als würde ein neuer Bildungsbegriff vorgeschlagen. Doch diese Erwartung täuscht. Es wird vor allem das „*politisch-ökonomische System Kapitalismus*“ historisch und aktuell analysiert und kritisiert. Die Krise, so E. Ribolits, ist insbesondere durch die „Turbulenzen der internationalen Finanzmärkte“ seit 2007 verursacht worden. Die Folge war eine wirtschaftliche Stagnation in den meisten Industriestaaten. Der kapitalistische, traditionelle Mehrwert zeigt Verluste, die dominierende „Verwertungspotenz“ geht verloren. Auch das Bildungssystem verliert seine Leitbegriffe und seine „Alibifunktionen“. Die Kritiken erweisen sich als wirkungslos und ungeeignet.

Im ersten Kapitel werden die Geschichte und der Verfall des *Bildungsbürgers* beschrieben. Mit dem Hinweis auf die Forschungen M. Foucaults wird auf die Beeinflussung der Wahrheit durch die ideologischen Machtverhältnisse aufmerksam gemacht. Die beiden konventionellen „Typen“

– der egoistische, aufstiegsorientierte „Bourgeois“ und der demokratische, gemeinwohl-orientierte „Citoyen“ – charakterisieren das dualistische Bildungsbürgertum (S. 18ff.). Der entsprechende Bildungsbegriff wurzelt zwar in der Aufklärung, seine praktische Realisierung durch das deutsche Bürgertum misslingt jedoch. Der bildungsbürgerliche *Allgemeinbildungsbegriff* blieb angesichts der erforderlichen Lohnarbeit der Bevölkerung wirkungslos. Die „Bildungsbürger“ wurden – wie die Brüder Heinrich und Thomas Mann es beschrieben – zu unpolitischen „Untertanen“. Die Politik des Bürgertums ist nicht mit der Humanitätsidee vereinbar.

In den folgenden Kapiteln werden aktuelle gesellschaftliche Veränderungen innerhalb des Kapitalismus dargestellt, z.B. durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Unser Leben wird digitalisiert und kontrolliert, die Privatheit des Lebens wird abgebaut. Durch ein „Profiling“, ein „personalisiertes Marketing“ wird nicht nur Werbung inszeniert, sondern es werden auch Benachteiligte gedemütigt, diskriminiert, ausgegrenzt (S. 86). Ein Schlüsselbegriff der bürgerlichen Pädagogik war Emanzipation. Inzwischen ist der Emanzipation die „gesellschaftskritische Potenz verloren gegangen“ (S. 118). Die Pädagogik ist – so E. Ribolits – kaum in der Lage, „über die Wahrheitsgrenzen des Systems hinauszudenken“ (S. 128).

Sind Bildungsreformen und erneuerte Bildungsideen möglich? Bisher gilt: „Bildung meint Selbstbeherrschung, nicht jedoch Widerstand gegen politisch auferlegte Herrschaft!“ (S. 141). Das Bildungsverständnis ist – so Ribolits – in das politisch-ökonomische System integriert. „Das mündige Individuum ist damit letztendlich gefangen in den Fesseln der Loyalität gegenüber dem bürgerlich-demokratischen System“ (S. 144). „Bildung“ ist – mehr und mehr – ein „Verwertungssystem“. Als „Wahrheit“ gilt die Ideologie des Systems (S. 147). „Kritik“ veranlasst keine strukturellen Veränderungen. „Kritik entpuppt sich dergestalt letztendlich als eine Legitimation des Status quo“ (S. 149). Ab-

schließend fragt der Autor, ob es sich lohnt, an politischen Wahlen teilzunehmen. Wer sich weigert – so der Schlusssatz – „hat aber zumindest aufgehört, seinen Fokus auf das dem Untergang geweihte System zu richten“ (S. 167).

Wie ist diese Analyse unserer kapitalistischen Gesellschaft zu bewerten? Ich habe seit Langem kaum einen kritischen Text gelesen, der so provokativ, perturbierend und pointiert ist. Ich beurteile vieles anders als E. Ribolits, aber gerade deshalb empfinde ich den Text als anregend und herausfordernd. Die Sprache ist präzise, konkret, komplex. Viele Formulierungen musste ich aber zweimal lesen. Manche Sätze habe ich vermutlich falsch verstanden – z.B.: „Den Katalysator des Unterwerfungsprozesses und das Verbindungselement der dialektisch verknüpften Antipoden Subjekt und Macht stellen Wahrheit und Wissen in ihrer jeweiligen Geltungsform dar“ (S. 15).

Horst Siebert

Replik

Evidenzbasierung als Kernbotschaft für Lehrpersonen

Eine Replik zu den Besprechungen zum *Buch in der Diskussion* im REPORT 3/2013: „Lernen sichtbar machen“ (John Hattie)

Die REPORT-Redaktion hat uns gebeten, zu den Besprechungen der Hattie-Studie in Heft 3/2013 aus Sicht der Übersetzer und Überarbeiter eine Replik zu verfassen. Die unseres Erachtens über weite Teile überzeugenden Besprechungen wurden verfasst von Sabine Digel, Peter Faulstich und Cornelia Maier-Gutheil. Dieser Aufforderung kommen wir gerne nach. Da wir nicht auf alle Aspekte eingehen können, haben wir uns entschlossen, aus den Rezensionen einige Punkte herauszugreifen und zu kommentieren, die uns für die weitere Auseinandersetzung mit „Lernen sichtbar machen“ im Kontext der Weiterbildung besonders bedeutsam erscheinen:

1. Sabine Digel spricht aus unserer Sicht das wichtige Thema der fehlenden Brücke zwischen der Vielzahl an womöglich „abschreckenden“ empirischen Erkenntnissen und der beruflichen Alltagspraxis der Lehrpersonen an. Diese sind in den engen und kurzen Takt der Unterrichtsstunden samt Vor- und Nachbereitungen, Diagnose und Bewertungen eingebunden, was wenig Spielraum lässt, sich systematisch mit Theorie und Empirie auseinanderzusetzen. Dabei wird die aktive Rezeption von Forschungswissen zu Lernen und Lehren angesichts der dynamischen Entwicklungen von Gesellschaft, Wirtschaft und Technologie für Lehrpersonen immer wichtiger. Wie kann die Lücke zwischen der wachsenden globalen Wissensbasis zum Lernen und der schwindenden Zeitfenster, sich diese anzueignen, verkleinert werden? Insofern erscheint uns die Zusammenstellung Hatties mit all ihrer kritikwürdigen Unvollständigkeit, den Übertragungsschwierigkeiten

über die Jahrzehnte und den verschiedenen nationalen Bildungskulturen als eine wichtige Basis. Sie zu verbreitern, auf z.B. deutschsprachige Länder auszuweiten, ist sicher eine lohnenswerte Aufgabe. Und gleichzeitig muss sie zugänglicher werden für Lehrpersonen. Dies rein als Holschuld der Praktiker/innen zu begreifen wäre unzulässig. Diejenigen, die professionell Forschen müssen sich ihrer Bringschuld stellen: mehr Übersichtlichkeit, klare Sprache, Anschlussfähigkeit an die Handlungsbedingungen der Praxis – ohne sich anzubiedern und die produktive Differenz zwischen professionell Unterrichtenden und professionell Forschenden zu verwischen. Hatties Bücher oder die Webseite www.lernensichtbarmachen.net, eine Schwester des UK-„Evidence-based Teachers Network“ (www.ebtn.org.uk), sind kleine Beiträge zum Brückenbau zwischen Wissenschaft und Lehrprofession.

2. Peter Faulstich formuliert eine aus unserer Sicht wichtige These: John Hattie begreife das Lernen nicht, die Fundamente in der Theorie seien wackelig, sein Ansatz beruhe lediglich auf der simplen Unterscheidung von drei Arten des Verstehens. Unseres Erachtens ist diese These wissenschaftstheoretisch interessant, in der angesprochenen Art aber nicht entscheidend: Zum einen spielt die Anzahl an Theorien, auf die man zurückgreift, keine große Rolle. Die Stimmigkeit erscheint uns wichtiger. Zum anderen ist es unserer Auffassung nach auch diskutabel, ob die Theorien, die Hattie aufgreift, viele sind und ausreichend. Er rekurriert bei genauerer Betrachtung auf eine Vielzahl von Ansätzen: Popper, Piaget, Biggs, Kohlberg usw. Peter Faulstich eröffnet dennoch eine Reihe wichtiger Fragen: Warum greift Hattie auf jene Theorien zurück? Wie prüft er die Stimmigkeit der Theorien? Dass Hattie am Ende seine eigene Theorie, nämlich die des „Lernen sichtbar machen“ formuliert, ist unbestritten. Auch dieses Gebäude bleibt unvollständig, lädt zum Anbauen und Aufstocken geradezu ein.

Peter Faulstichs Ruf nach einer Erdung der abstrahierenden „quantitativen Mega-

Analyse“ auf die konkreten Handlungsbedingungen in realen Klassen könnte auch als ‚Mehr vom Gleichen‘ ausgehen: Der Vorschlag, es müssten weitere qualitative Forschungen hinzukommen, welche auf die konkreten Situationen der Lehrpersonen Bezug nehmen, ist verführerisch. Allerdings reicht er aus unserer Sicht nicht aus, denn dadurch wird wiederum mehr Forschungswissen generiert, ohne den Anschluss an den Transfer in die Praxis zu sichern. Außerdem bleibt das Dilemma, dass die Übersicht angesichts des Zugewinns an Daten verloren zu gehen droht und dass qualitativ Forschende die Verknüpfung ihres Spezialgebiets mit allgemeinen Faktoren nur schwer sichern können. Hier bietet das auf Hattie zurückgehende Ordnungssystem mit den 150 Faktoren, die zum Lernen beitragen, vielleicht auch qualitativ Forschenden einen schnellen Zugang zur weltweiten Wissensbasis, um nicht wieder einmal induktiv bei null anfangen zu müssen.

3. Die Rezension von Cornelia Maier-Gutheil greift als einzige den für Hattie zentralen Punkt heraus: Die Lehrperson als Evaluator/in. Damit wird die Sichtbarkeit (Forschende würden vielleicht sagen „Operationalisierung“) im Lehr-/Lernprozess betont. Empirische Belege, sowohl aus der Bildungsforschung, ganz besonders aber auch selbst erzeugte (siehe Faktor „Formative Evaluation des Unterrichts“) werden zum Ausgangs- und Bezugspunkt für die unverzichtbare Reflexion professioneller Lehrpersonen. Dazu liefert Hattie erste, sicherlich noch weiter ausdifferenzierende Hinweise. Diese sind aber gerade nicht die „Masse der Fragebögen“, die bei Peter Faulstich angesprochen werden. Ganz im Gegenteil: Hattie setzt auf weniger Fragebögen und mehr auf das Sichtbarmachen dessen, was schon da ist. Unterrichtsmethoden wie die der Faktoren „Peer-Tutoring“, inszenierte „Klassendiskussionen“, „Reziprokes Lehren“, „metakognitive Strategien“ oder „Lautes Denken“ erleichtern das Sichtbarmachen und können mit in den Unterricht integrierten Erhebungen kombiniert werden:

ohne Zusatzaufwand, ohne Verlust für „aktive Lernzeit“, aber mit dem Nebeneffekt der Differenzierung nach Lernendenbedarfen (vgl. Faktor „Direkte Instruktion“ und vielleicht auch unsere Einleitung zu „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“).

Zwei für Hattie zentrale Gedanken – die Leidenschaft und die Haltung von Lehrpersonen – werden in „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“ ausgiebig behandelt: Nicht die (in unseren Ländern vergleichsweise gut ausgebauten) Strukturen bieten die größten noch stärker auszuschöpfenden Potenziale, um weitere gute Lernerfolge zu ermöglichen und Freude am Lernen zu steigern, sondern die Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen. Zu dieser Hypothese wären fundierte empirische Überprüfungen sehr wünschenswert. Diese anzustoßen, dazu können die drei angesprochenen Kritiken beitragen.

Wenn es um Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen geht, kommt ihrer „Fort- und Weiterbildung“ – immer wieder und in mehreren intensiven Phasen im Verlaufe ihres Berufslebens – eine entscheidende Rolle zu. Dies ist eine Position, die wir mit Hattie teilen. Lehrpersonen müssen zu Lernenden werden können, und sie müssen es wollen: dass ihr berufliches Handeln wissenschaftlich von professionell Forschenden begleitet, und von lehrerfahrenen Peers unterstützt wird – mit dem Ziel, eine eigenständige, selbstbewusste Rolle in einer evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu übernehmen. Sich diese aktive Evidenz anzueignen, ist der Impetus, der aus Hatties Studien herausgelesen werden kann. Dass diese Variante der wissenschaftlichen Weiterbildung teuer ist, wie Peter Faulstich betont, ist nicht zu bezweifeln – aber sie ist, so eine Kernaussage Hatties, wirksamer für das Lernen als weitere Schulstrukturreformen.

Wolfgang Beywl/Klaus Zierer

Rezensionen

Peter Gasser

Einführung in die Neuropsychologie

Für Lehrende der Erwachsenenbildung

hep Verlag, Bern 2012, Schriftenreihe Aus der Praxis für die Praxis, 174 Seiten, 28,00 Euro, ISBN 978-3-03905-849-5

Die Hirnforschung hat in den vergangenen Jahren zu vielfältigen neuen Einsichten verholfen. Dies betrifft insbesondere die Struktur des Gehirns und die unterschiedlichen Funktionen wie auch Zusammenhänge und Wechselwirkungen einzelner Hirnregionen.

Dieses insbesondere durch die modernen bildgebenden Verfahren ermöglichte neue Wissen hat auch Implikationen für unser Verständnis des Lernens – und ist demzufolge auch in seiner Bedeutung für das Lehren bzw. die Gestaltung von Lernumgebungen zu diskutieren.

Das scheint mir ebenso unstrittig wie die Tatsache, dass um die pädagogischen Konsequenzen der Hirnforschung eine breite, z.T. auch recht polemisch geführte Debatte stattfindet.

In dieser Situation könnte man bei einem Buch mit dem Titel „Einführung in die Neuropsychologie – für Lehrende der Erwachsenenbildung“ eine sachliche Darstellung der neuropsychologisch relevanten Aspekte des Lehrens im Feld der Erwachsenenbildung erwarten und darauf hoffen, dass mögliche Konsequenzen der neurowissenschaftlichen Einsichten für das Lehren Erwachsener diskutiert werden. Als Kenner der heterogenen Literatur im Feld der Didaktik könnte man auch vermuten, dass sich hinter dem Titel ein Ratgeber verbirgt, der ein klares didaktisch-methodisches Konzept präsentiert und unter Rückgriff auf die Hirnforschung begründet, oder aber, dass es sich um eine systematische Aufarbeitung und Diskussion des Forschungsstandes handelt.

Um es vorweg zu nehmen: Der vorliegende Band erfüllt keine der genannten Erwartungen.

Der Autor verfolgt die Intention, „Brennpunkte der kognitiven Neuropsychologie mit *pädagogisch-didaktischem Interesse* zu thematisieren und *aus der Sicht des Lehrens und Lernens* darzustellen“ (S. 5). Insbesondere sollen die Bedürfnisse der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden.

Ich als Leserin erwarte nun zum einen eine Erläuterung, womit sich die Neuropsychologie eigentlich beschäftigt – eine Antwort habe ich erst im Anhang, in einer kurzen Beschreibung der Geschichte der Neuropsychologie gefunden. Hier lese ich, dass die kognitiven Neurowissenschaften neue Zugänge zum Wahrnehmen und Denken, zum Fühlen und Wollen, zum Entscheiden und Vertrauen, zum Gedächtnis und Vergessen gefunden haben. Scheinbar wird der Begriff der Neuropsychologie genau für diese Fragen in Anspruch genommen. Zum zweiten hoffte ich auf ein Kapitel zum Thema „Lernen“, in dem nicht nur die Besonderheiten der Erwachsenenbildung (sowohl in ihren individuellen wie auch institutionellen Aspekten) als auch unterschiedliche Phasen im Lernprozess oder verschiedene Formen des Lernens angesprochen werden. Dies erscheint mir wichtig, damit klar wird, für welche Fragen und Probleme des Lehrens im Feld der Erwachsenenbildung die Neuropsychologie neue Einsichten vermitteln kann.

Beides fehlt. Stattdessen ist das Buch folgendermaßen strukturiert: Kapitel 1 erläutert Aufbau und Funktionen des Gehirns bzw. seiner Einzelteile. Kapitel 2 befasst sich mit Fragen des Speicherns und Abrufens von Informationen. Hier geht es also um die Frage des Gedächtnisses – wobei nicht nur die moderne Hirnforschung, sondern vor allem andere philosophische, psychologische und kognitionstheoretische Gedächtnistheorien vorgetragen werden. In Kapitel 3 wird das limbische System und damit die Bedeutung von Gefühlen beim Denken und Entscheiden erörtert. Wieder-

um geht es nicht allein um die neueren Erkenntnisse der Neurowissenschaften, sondern auch um unser Alltagswissen sowie philosophische und psychologische Ansätze zu menschlichen Gefühlen.

Kapitel 4 steht unter dem Motto ‚gehirngerecht lernen‘. Hier stellt der Autor dar, „wie das Gehirn gern und optimal lernt“ (S. 66). Seine in der Folge genannten Anweisungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Das Gehirn lernt besser, wenn es assoziiert, Muster erkennt, Chunks bildet, Sinn stiftet usw. Sie werden zwar mit Beispielen veranschaulicht, aber leider nicht mit den in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten neurologischen Sachverhalten in Verbindung gebracht. Kapitel 5 widmet sich wieder stärker dem „Stand der Forschung“ – befasst sich aber mit Themen, deren Bedeutung für die Lehrenden in der Erwachsenenbildung nur schwer einsichtig sind. ADHS im Erwachsenenalter, Essstörungen, Internet- und Handy-Sucht mögen gesellschaftlich relevante Probleme sein, ihre Bedeutung für die Gestaltung von Lernumgebungen ist auch nicht zu negieren – aber in dem vorliegenden Buch leider nicht expliziert.

Ähnlich geht es der Leserin auch mit dem 6. Kapitel, das sich der kritischen Diskussion um die Neurowissenschaften widmet – ohne aber Bezüge zu dem Thema des Buches auszuarbeiten. Im 7. Kapitel befasst sich Gasser mit didaktischen Folgerungen für das Planen und Durchführen von Unterricht und Lernangeboten. Hier werden Eckwerte einer konstruktivistischen Didaktik vorgestellt – und dabei kurz auch Personen präsentiert, die neuropsychologische Studien auf das Feld des Lehrens bezogen haben.

Insgesamt stellt sich das Buch damit als Potpourri verschiedener Themenbereiche dar, die alle einen Bezug zur Gestaltung von Lernumgebungen im Feld der Erwachsenenbildung haben könnten. Allerdings fehlt es an einer systematischen Erörterung dieser Möglichkeiten. Stattdessen werden persönliche Einschätzungen und Ansichten des Autors Peter Gasser vorgetragen – ohne Begründungen und ohne Bezüge zu den an

anderen Stellen im Buch beschriebenen Erkenntnissen der Hirnforschung.

Christiane Hof

Wolf-Dietrich Greinert

Humanistische versus realistische Bildung

Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2013, Schriftenreihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 72, 176 Seiten, 18,00 Euro, ISBN 978-3-8340-1159-6

Der Autor betont eingangs, dass er sein Buch keineswegs als Abrechnung eines frustrierten Berufspädagogen mit dem Neuhumanismus und seinem Allgemeinbildungs-Ideal verstanden wissen will. Vielmehr möchte er in seiner historischen Darstellung zum deutschen Bildungswesen neben einer humanistisch-geistesgeschichtlichen Strömung das konkurrierende und oft weniger beachtete Muster der „realistischen Bildung“ zur Geltung kommen lassen. Darunter versteht Greinert Lernkonzepte und Institutionen der beruflichen Bildung, die Menschen befähigen, herausfordernde Lebenssituationen zu bewältigen.

Unter diesem Doppelaspekt stellt Greinert die Entwicklung des deutschen Bildungswesens der letzten 250 Jahre dar: die Ursprünge der realistischen Bildung in der Aufklärung; den humanistischen Gedanken der allgemeinen Menschenbildung (wobei Humboldt das spezielle und nützliche Lernen den „Schulen des Lebens“ überlassen wollte); die Reklamation der Zuständigkeit für Bildung und Kultur durch das Bildungsbürgertum; die Absicherung von Berufskarrieren für bürgerliche Schichten durch den Ausbau des Bildungsberechtigungssystems (Abitur, Einjähriges) im 19. Jahrhundert; wachsende Spannung zwischen Allgemein- und Berufsbildung nach dem ersten Weltkrieg; nach

dem zweiten Weltkrieg zwei Jahrzehnte mit stagnierender Bildungsentwicklung; Ansätze zu großen Bildungsreformen zwischen 1965 und 1975 und deren Scheitern und schließlich die Auseinandersetzung mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu Beginn des neuen Jahrtausends.

In der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus wurde die Berufsschule deutlich ins Abseits gedrängt, zumal sie eine Doppelaufgabe übernehmen musste, mit der sie sachlich wie personell völlig überfordert war: mit der Durchführung der Berufsschulpflicht einerseits und der zunehmenden Betreuung von immer mehr arbeitslosen Jugendlichen andererseits. Allerdings konnte die propagandistisch überhöhte Schulpolitik nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie keine strategische Gesamtkonzeption hatte. Der Stillstand im Hinblick auf die eigentlich erforderliche Bildungsentwicklung nach den Kriegen bestand u.a. darin, dass im Wesentlichen nur das dreigliedrige Schulsystem restauriert wurde. Eine Schulreform, z.B. durch die Förderung von Begabungsreserven, wurde als sinnlos angesehen. Wirkliche Reformansätze wie der zweite Bildungsweg, der nicht als berufsbezogener Bildungsgang wahrgenommen wurde, und die Gesamtschule, die nirgends flächendeckend eingeführt werden konnte, erwiesen sich bald als Reformruinen. Grundlegende bildungspolitische Kritik, wie die von Georg Picht in seinem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ oder von Dahrendorf, der ein gesellschaftliches Zurückbleiben der Bundesrepublik analysierte, führten einer breiten Öffentlichkeit allerdings den ernsthaften Handlungsbedarf vor Augen und gaben damit Reformanstöße für die bevorstehende Zeit zwischen 1965 und 1975.

Diese Bildungsreformen brachten dann allerdings Bildungsaktivitäten und Veränderungen des Bildungswesens in einem Maße, wie es sie danach kaum noch gegeben hat: z.B. durch die Beteiligung von erziehungswissenschaftlicher Expertise sowie von Sachverständigen der Bildungsverwaltung, Gesamtpla-

nung für das allgemeine Schulwesen und die berufliche Ausbildung zugleich, langfristige Bildungsplanung durch die Einrichtung des Deutschen Bildungsrats. Die Bildungs-offensive brachte u.a. eine Verdreifachung der Realschüler, Verdoppelung der Gymnasiasten sowie eine mehr als verdreifachte Abiturientenquote. Die Reformversuche in NRW (Kollegschule) und Berlin (Oberstufenzentren) brachten fruchtbare Beispiele an Schulversuchen. Allerdings konnten nicht alle Ziele verwirklicht werden. So wurden die Institutionen der beruflichen Bildung nicht in die Reform der Sekundarstufe II einbezogen. Und eine echte Integration von beruflich-fachlichem und allgemeinem Lernen wurde kaum verwirklicht, auch weil die Integrationskonzepte selbst inzwischen als in gefährlichem Maße ideologisch aufgeladen erschienen.

Im Schlussteil seiner Schrift erörtert Greinert den Sinn eines europäischen und die Möglichkeit eines nationalen Qualifizierungsrahmens (DQR). In diesem Zusammenhang kommt der Verfasser auch zu grundsätzlichen Fragen, ob z.B. die Akademisierung des Bildungswesens fortgesetzt werden solle oder ob Angebote für die berufliche Breitenbildung stärker unterstützt werden müssten. Dazu ist festzuhalten: In den OECD-Ländern hat die praktisch-betriebliche Ausbildung massiv an Bedeutung verloren. Zugleich ist die undifferenzierte Akademisierung des Bildungswesens bei Experten inzwischen höchst umstritten. Insofern erscheint ein zurückhaltender Ausbau des Hochschulwesens näher zu liegen. Daneben müssten Programme für eine umfangreichere berufliche Ausbildung aufgelegt werden. Denn Jugendlichen, die die Schule nur mit einem allgemeinem Bildungsabschluss verlassen und kein Anschluss-System zur beruflich-praktischen Qualifizierung vorfinden, bleibt weitgehend nur der Weg in die Arbeitslosigkeit (siehe dazu die Entwicklung in den südeuropäischen Ländern), was daneben zur weiteren „Überproduktion“ von Akademikern führen kann. Empfehlenswert könnte deshalb ein eigenständiger be-

ruflicher Bildungsgang von der beruflichen Erstausbildung bis zur Hochschule sein (neben den existierenden akademischen Wegen über die traditionellen Gymnasialformen).

Eine gewisse Überschätzung des Arbeitskräftebedarfs kann auch darauf beruhen, dass die Zunahme von Dienstleistungen pauschal als arbeitsplatzförderlich angesehen wird. Dagegen muss aber sorgfältiger unterschieden werden, welcher Art das mögliche Dienstleistungsaufkommen ist: ob es sich z.B. um personenbezogene oder um produktionsbezogene Dienstleistungen handelt, wobei letztere eher als arbeitsplatzförderlich gelten. Zusätzlich gibt der Verfasser zu bedenken, dass sich das Gymnasium über längere Zeit als reformunfähig erwiesen habe, weil es stärker der Selektion statt der pädagogischen Förderung zugearbeitet hat. Als Ansatz für eine wirkungsvolle Reform der Sekundarstufe II hält Greinert das deutsche Gymnasium deshalb für weniger geeignet als das bisher geringer beachtete System der beruflichen Bildung mit den didaktischen Schwerpunkten Wirtschaft und Technik.

Erhard Schlutz

Katrin Hauenschild/Steffi Robak/
Isabel Sievers (Hg.)

Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele

Verlag Brandes & Apsel, Frankfurt a.M.
2013, Schriftenreihe Bildung in der
Weltgesellschaft 5, 348 Seiten, 34,90 Euro,
ISBN 978-3-95558-013-1

Neu ist es nicht, das Thema: „Heterogenität“, „Differenz“, „Ungleichheit“ oder „Selektivität“ sind nur einige Stichworte, die auf inhaltlich ähnlich gelagerte Debatten verweisen. Doch die grundsätzliche Herausforderung, in Bildungswissenschaft und -praxis einen angemessenen Umgang mit den Erscheinungsformen gesellschaftlicher Vielfalt, ihrem Wandel und ihren Wirkungen zu

konstituieren, besteht nach wie vor. Dieser Aufgabe stellt sich der vorliegende Sammelband, wobei hier nun die Tragfähigkeit der Konzepte „Diversity“ bzw. „Diversity Education“ sondiert wird.

Den Herausgeberinnen geht es dabei nicht um Etablierung oder deduktive Umsetzung von „Diversity“ im Sinne einer bildungspolitischen Programmatik; vielmehr stehen analytische Zwischenbilanz und systematisierende Bestandsaufnahme vorhandener theoretischer, empirischer und konzeptioneller „Diversity“-Ansätze in unterschiedlichen Bildungskontexten im Vordergrund. Mit einer Verortung ihres Anliegens „unter der Perspektive des lebenslangen Lernens“ (S. 15) ist es nur konsequent, den Blick auf die gesamte Lebensspanne zu richten – und sich thematisch, institutionell und auch fachdisziplinär nicht nur auf die Erwachsenen- und Weiterbildung im engeren Sinne zu beziehen. Somit wird in 23 Artikeln auf knapp 350 Seiten ein weiterer Horizont abgeschritten. Die über 30 beitragenden Autor/inn/en stammen dabei aus den Netzwerkzusammenhängen der interdisziplinären Arbeitsstelle „diversitAS“ (Diversität – Migration – Bildung) an der Leibniz Universität Hannover.

Der Aufbau des Bandes folgt insgesamt einem konkretisierenden Dreischritt von kategorial-theoretischen Zugängen in Teil A, über bildungswissenschaftliche wie fachdidaktische Perspektiven in Teil B, hin zu ausgewählten Bildungsbereichen und -institutionen in Teil C.

Nach einer diskursanalytischen Aufarbeitung der Rezeption von „Diversity Education“ in der Erziehungswissenschaft greifen die weiteren Beiträge des ersten Teils – mit den Dimensionen „Ethnizität“, „Klasse“, „Gender“, „Alter“ und „Sprache“ – ausgewählte Differenzkategorien im Sinne ihrer bisherigen fachlichen Thematisierung und ihres Bezugs zu „Diversity“ auf.

Auch im zweiten Teil des Bandes wird jeweils fachlich Bilanz gezogen und danach gefragt, welche Impulse „Diversity Education“ bieten kann; dies geschieht hier jedoch

sowohl unter teildisziplinären als auch unter fachdidaktischen Perspektiven: im Lichte „inkluisiver Pädagogik“ oder „beruflicher Benachteiligtenförderung“, in Bezug auf die Forschung in Berufs-, Erwachsenen- oder Organisationspädagogik sowie im Hinblick auf den Sach- und den Fremdsprachenunterricht, die politische Bildung oder die Religionspädagogik.

Teil C widmet sich schließlich der Bedeutung des „Diversity“-Ansatzes in unterschiedlichen Praxisfeldern. Hierbei kommen heterogene Kontexte zu Wort: „Diversity Education im Übergang von der Kita zur Grundschule“, das Beispiel eines berufsbegleitenden „Zertifikatsstudiengangs Arbeitswissenschaft“, „Diversität und Gleichstellung im Stadtteil“, „Integration durch Sprach- und Orientierungskurse“ sowie die „Einführung von Diversity in interkulturellen Fortbildungen“.

Wenn in dieser Rezension „Diversity“ stets in Anführungszeichen gesetzt wird, so verweist dies auf die ebenso grundlegende wie häufige Problematik eines wenig homogenen Gebrauchs des Begriffs, was jedoch nicht primär den Autor/inn/en anzulasten ist, sondern mit den verschiedenen Wurzeln und Rezeptionspfaden von „Diversity“ selbst zusammenhängt. Gerade vor diesem Hintergrund ist die breit angelegte Zusammenschau dieses Bandes zu würdigen, der vor den Verzweigungen, den Schnittstellen und eben auch den Diffusionen in der Debattenlage nicht zurückschreckt. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung dürfte hierzu insbesondere der Beitrag von Steffi Robak von Interesse sein. Die Verfasserin sondiert zunächst systematische Anschlussmöglichkeiten an vorliegende Diskursthemen und legt in einem weiteren Schritt eine Konzeptualisierung vor: „Erwachsenenbildung und Weiterbildung formen dabei ein zentrales Referenzsystem aus, in dem davon ausgegangen wird, dass der Modus der Diversität auf der individuellen Ebene, auf der Ebene des Systems und des Programms unterstützt werden kann“ (S. 185). Robak zufolge offerieren „Diversität und Diversity Education

(...) die für die Bildung Erwachsener so wichtige ethische Prämisse der Entfaltung für das Individuum“ (S. 185).

Hiermit wird ein weiterer Kerngedanke bzw. ein Kernproblem deutlich: Wie andere bildungswissenschaftliche Konzept-Begriffe auch ist „Diversity“ mit einer normativen Positionierung verbunden. So verweist etwa Annedore Prengel, eine der Nestor/inn/en einer „Pädagogik der Vielfalt“, bereits in ihrem Geleitwort zum vorliegenden Band auf die Notwendigkeit einer menschenrechtlichen Verankerung des „Diversity“-Anliegens. Dies mag manche Kritiker/innen von „Diversity“ als wissenschaftlicher Kategorie Abstand nehmen lassen, doch in einer verantwortungsvollen Bildungspraxis kann die Frage der Wertethik nicht hintergangen werden. Umso wichtiger erscheint es daher auch den Herausgeberinnen, die „normative Erwartung (...) empirisch zu wenden und theoretisch auszuloten“ (S. 21) – wozu sie mit diesem Band einen wertvollen Beitrag geleistet haben.

Nicole Hoffmann

Karin Lohr/Thorsten Peetz/Romy Hilbrich

Bildungsarbeit im Umbruch

Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung

Edition Sigma, Berlin 2013, 282 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-8360-8749-0

Das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte und herausgegebene Buch basiert auf einem zwischen 2008 und 2011 an der Humboldt-Universität Berlin durchgeführten Forschungsprojekt. Dabei wurde anhand einer qualitativ-empirischen Untersuchung im Schul-, Universitäts- und Weiterbildungsbereich die übergreifende Thematik von Arbeit und Organisation im Kontext von Ökonomisierungs- und Entsubjektivierungstendenzen aufgegriffen und analysiert.

Es sei bereits bewertend vorweg genommen, dass es den Autor/inn/en dabei gelingt, nicht nur ein bestehendes Forschungsdesiderat der Bildungssoziologie, sondern auch ein – für alle sich mit Bildungsfragen beschäftigenden Wissenschaftsdisziplinen – aktuelles Thema aufzugreifen.

Konkret gehen die Autoren der zentralen Frage nach, „welche Konsequenzen bildungspolitische Reformprozesse und die an den Leitbildern der Effizienzsteigerung und der Wettbewerbsfähigkeit orientierte Debatte um Aufgaben, Funktionen und Strukturen von Bildungseinrichtungen für die Konstitution von (Bildungs-)Arbeit haben“ (S. 38). Ausgangspunkt der Bearbeitung sind theoretische Anleihen aus der Arbeits- und Organisationssoziologie. Ziel bzw. Anspruch ist es u.a., einen (allerdings nicht näher bestimmten) Beitrag zum Verständnis der ökonomisch orientierten Umbrüche im Bildungssystem, sowie deren Auswirkungen auf die geleistete Bildungsarbeit bzw. berufliche Handlungskontexte zu liefern (vgl. S. 10).

Die Gliederung des Buches zeigt sich klar strukturiert und in einem für die Darstellung von Forschungsprojekten klassischen Aufbau. Nach einer kurzen Einleitung, in der Erkenntnisinteresse, Ausgangslage und Vorgehen dargelegt werden, folgen die zwei Kapitel zur theoretischen Rahmung und zur Darstellung der gewählten Forschungsmethodik. Im ersteren werden die drei für das Forschungsprojekt relevanten Begriffskategorien Arbeit, Organisation und Gesellschaft bestimmt, bevor daraus zwei zentrale Thesen abgeleitet werden. Die erste These geht von einer zunehmenden Ökonomisierung der Gesellschaft, von der auch der Bildungsbereich betroffen ist, aus (vgl. S. 31ff.). Die zweite These schließt hier an und sieht eine Entsubjektivierung von Bildungsarbeit als eine direkte Konsequenz der verstärkt marktorientierten und unternehmensähnlichen Gestaltung von Bildungsorganisationen (vgl. S. 33–36).

In dem Kapitel zu den methodischen Überlegungen wird nachvollziehbar das For-

schungskonzept dargestellt. Um die Ausgangsfrage zu beantworten, wurde eine anspruchsvolle und umfangreiche empirische Datenerhebung durchgeführt, die sich insbesondere auf jeweils mehrere Fallstudien von Bildungseinrichtungen aus dem Schul-, Universitäts- und Weiterbildungsbereich bezieht und sowohl Einzel- als auch Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Beschäftigtengruppen in den Einrichtungen (Leitungen, Personalvertretungen, Beschäftigte) umfasste.

Die drei dem Methodenkapitel nachfolgenden Kapitel stellen die empirischen Ergebnisse jeweils für die Bereiche Schule, Universität und Weiterbildung dar. Diese ausführlichen, mit vielen Originalzitate verknüpften Ergebnisdarstellungen sind insgesamt gut lesbar und durchaus aufschlussreich. Die Autor/inn/en orientieren sich bei der Darstellung an jeweils ähnlichen Analysedimensionen, z.B. welche Strategien die Bildungseinrichtungen herausbilden, um den Reformerwartungen gerecht zu werden, welche Veränderungen in den Stellenstrukturen sichtbar werden oder wie die Beschäftigten in den Einrichtungen die an sie gestellten Arbeitsanforderungen wahrnehmen und als Handlungsherausforderung bewältigen. Zwei Fazit- bzw. Diskussionskapitel schließen den Band ab. Dabei werden nicht nur die dargestellten Ergebnisse mit der Ausgangsfrage und den Thesen der Ökonomisierung und Entsubjektivierung rückgebunden, sondern auch Ansatzpunkte für die arbeitspolitische Gestaltung von Bildungsarbeit aufgeführt.

Ein zentrales Ergebnis ist, dass sich die Entwicklungen in den drei untersuchten Bildungsfeldern „auf einem Kontinuum verorten [lassen], das von traditionellen, nicht am Wirtschaftssystem orientierten Bildungsorganisationen bis zu Unternehmen reicht, die als primäre Orientierung Gewinnmaximierung aufweisen“ (S. 243). Die Schulen befinden sich demnach noch insgesamt im Bereich klassischer Bildungsorganisationen mit Bildung als zentralem Orientierungswert, die Universitäten bereits in einem Übergangs-

stadium mit erkennbaren Prozessen hin zu einer ökonomischeren Steuerung und die Weiterbildungseinrichtungen unterliegen als Bildungsunternehmen am stärksten einer ökonomischen Ausrichtung (vgl. S. 243f.).

Mit Bezug auf die Erwachsenenbildung ist das Buch insbesondere für den Bereich der Organisationsforschung zu empfehlen. Hier gilt es zu hoffen, dass die organisationsstrukturellen sowie arbeitsbezogenen Auswirkungen einer zunehmenden Ökonomisierung im Bildungsbereich auf die einzelnen Einrichtungen noch genauer und unter Beachtung der enormen organisationalen Pluralität im Weiterbildungsbereich in den Forschungen aufgegriffen werden.

Timm C. Feld

George K. Zarifis/Maria N. Gravani (Hg.)

Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'

A Critical Response

Springer Verlag, Dordrecht 2014, Schriftenreihe Lifelong Learning Book Series, Bd. 19, 319 Seiten, 106,99 Euro (Hardcover), 83,29 Euro (e-Book), ISBN 978-94-007-7298-4, ISBN 978-94-007-7299-1 (e-Book)

Ausgangspunkt dieses thematischen Sammelbandes bildet das Memorandum über Lebenslanges Lernen, das Ende 2000 von der Europäischen Kommission veröffentlicht wurde; ihm folgte 2001 die Kommissionsmitteilung „Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen“. Das Memorandum erreichte in den Folgejahren eine breite Aufmerksamkeit in den Mitgliedstaaten; es diente als Blaupause für bildungspolitische Strategiepapiere und seine konzeptuelle Ausrichtung prägte zahlreiche EU Projekte. Dieser Herausgeberband unternimmt, wie bereits im Titel des Buches angekündigt, eine kritische Bestandsaufnahme. So unterstreichen die beiden Herausgeber in

ihrer Einleitung: „The purpose of this book is to critically reflect on the context in which lifelong learning policies and practices are organised in Europe with the contribution of people who are working in the field either as researchers or as policymakers. Through a critical lens, the book reinterprets the core content of the messages that are conveyed by the European Commission in the ‚Memorandum on Lifelong Learning‘“ (S. 2).

Entsprechend sind die 26 Beiträge in fünf größere Abschnitte gegliedert, die – so der Clou – als Folie gewissermaßen die Struktur des Memorandums abbilden. In Folge wird das Konzept des Lebenslangen Lernens bezogen auf: (I) New Basics Skills for All, (II) More Investment in Human Resources, (III) Innovative Teaching and Learning and Rethinking Guidance and Counselling, (IV) Valuing Learning, (V) Bringing Learning Closer to Home“. Zur Erinnerung seien hier die deutschen Übersetzungen und Wortschöpfungen der sechs Bereiche des Memorandums noch einmal in Erinnerung gerufen: „(1) Neue Basisqualifikationen, (2) Erhöhung der Investitionen in die Humanressourcen, (3) Innovation in den Lehr- und Lernmethoden, (4) Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, (5) Berufsberatung und Berufsorientierung, (6) Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen“.

Dieses Buch, das zu einem Zeitpunkt erscheint, in dem das Projekt Europa sich in einer Krise befindet, leitet eine überfällige Debatte ein. Über ein Jahrzehnt war der EU-Diskurs des Lebenslangen Lernens ein zentraler Referenzpunkt in zahlreichen Ländern. Zwar gab es immer wieder pointierte Kritik, die bspw. die zugrundeliegende neoliberale Ausrichtung anprangerte, von einer kontinuierlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung konnte jedoch nicht gesprochen werden. Wenngleich diesem Sammelband schon von seiner Anlage her keine zentrale Botschaft unterstellt werden kann, so blitzt der Ruf nach einer grundlegenden inhaltlichen Neuausrichtung immer wieder auf. In der überwiegenden Anzahl

der Beiträge gelingt es den Autor/inn/en, den europäischen Raum des Lebenslangen Lernens durchaus kritisch-reflexiv zu kommentieren ohne zugleich in eine generelle Ablehnung der EU-(Weiter-)Bildungspolitik zu verfallen. Vielmehr werden in den jeweiligen Beiträgen im Sinne des Untertitels „A critical response“ auch alternative Konzeptionen aufgezeigt. Exemplarisch heißt es so bei Peter Mayo in seinem Fazit hinsichtlich eines nationalen Curriculums in Malta: „One hopes that it would do this in the spirit of developing a more holistic approach to lifelong learning/education that eschews its reduction to simply matters of production and consumption and encourages an alternative conceptualisation of persons as collectively and individually engaged social actors“ (S. 270).

Viele der 37 Autor/inn/en sind zumeist in der europäischen Fachgesellschaft ESREA aktiv und/oder mit EU-bezogenen Studien in Verbindung zu bringen. Sie repräsentieren eine wachsende europäische „academic community“ im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – und sprechen dabei längst nicht mehr nur als Repräsentanten nationaler Erwachsenenbildungsszenen wie es vielleicht noch in Sammelbänden zur Erwachsenenbildung im Europa der 1990er Jahre zu beobachten war. Namentlich seien die Beiträge der deutschen Autor/inn/en erwähnt: Schmidt-Hertha/Strobel-Dümer zu „Computer Literacy Among the Generations: How Can Older Adults Participate in Digital Society?“, Egetenmeyer/Bettinger zu „Teaching Methods and Professional Teaching in Adult Education: Questioning the Memorandum’s Understanding of Professional Teaching“ und Bernhardsson mit „Contradicting Values in the Policy Discourse on Lifelong Learning“.

Wenngleich die zumeist nicht mehr als zehn Seiten umfassenden Beiträge keinen ausgesprochenen Handbuchcharakter aufweisen, spiegeln die Forschungsbeiträge den „State of the Art“ in den unterschiedlichen Feldern wider. Wer forschend im Themenfeld „Lebenslanges Lernen“ und „Weiterbildung in Europa“ unterwegs ist, wird viele

Anregungen und Hinweise in dem sorgfältig editierten Buch finden. Ein umfassendes Register hilft bei der Erschließung. Für Lehrende und Studierende liegt es nahe, den elektronischen Zugang über ihre Hochschule zum Springer eBook zu wählen.

Wolfgang Jütte

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Nils Bernhardsson, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Lehren, Lernen, Beraten“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) in Bonn, bernhardsson@die-bonn.de

Dr. Nicole Brose, war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung“ (2011 bis 2013) im Programmbereich „Inklusion/Lernen im Quartier“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, derzeit Forschungsaufenthalt in Birmingham, nicole.brose@gmx.de

Dr. Georg Fischer, Diplompädagoge, ehemaliger Lehrer und Dozent an Hochschulen und VHS, Tagungshausleiter in Oberschefflenz, fischer-schefflenz@t-online.de

Prof. Dr. Thomas Fuhr, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der PH Freiburg, fuhr@ph-freiburg.de

Prof. Dr. Gerd Gidion, Professor für Technikdidaktik und wissenschaftlicher Leiter des Fernstudienzentrums, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT), gerd.gidion@kit.edu

Ines Rohrdantz-Herrmann, M.A., akademische Mitarbeiterin und Doktorandin der Forschungsgruppe Lehr-Lernforschung, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT), ines.rohrdantz-herrmann@kit.edu

Prof. Dr. Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Bonn, schrader@die-bonn.de

Prof. Dr. med. Dr. phil. Urban Wiesing, Direktor des Instituts für Ethik und Geschichte der Medizin an der Universität Tübingen, urban.wiesing@uni-tuebingen.de

Carmen Wolf, M.A., akademische Mitarbeiterin und Doktorandin der Forschungsgruppe Technikdidaktik, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT), carmen.wolf@kit.edu

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Wolfgang Beywl, Professor für Bildungsmanagement, Schul- und Personalentwicklung am Institut für Weiterbildung und Beratung an der Fachhochschule Nordwestschweiz und wissenschaftlicher Leiter des Evaluationsinstituts Univation, Köln, wolfgang.beywl@fhnw.ch

Dr. Timm C. Feld, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, timm.feld@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Christiane Hof, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Frankfurt, hof@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Professorin für Weiterbildung und Genderforschung am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, hoffmann@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Professor für Weiterbildung an der Universität Bielefeld, wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Professor (em.) am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, schlutz2@uni-bremen.de

Prof. Dr. Horst Siebert, Professor (em.) für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover, horst.siebert@ifbe.uni-hannover.de

Prof. Dr. phil. Klaus Zierer, Professor für Erziehungswissenschaften am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Associate Research Fellow am ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE) der University of Oxford, England, klaus.zierer@uni-oldenburg.de

Call for papers

REPORT

Heft 3/2014

Kompetenzen im Erwachsenenalter – Welche Erkenntnisse bietet PIAAC für die Bildungsforschung?

Herausgeber: Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt-Hertha, Ekkehard Nuissl

Mit PIAAC liegen repräsentative Daten zu den Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen vor, wobei die Kompetenzbereiche „Lesekompetenz“, „Mathematische Kompetenz“ sowie „technologiebasiertes Problemlösen“ im Zentrum stehen. Dabei ist der Bereich Lesekompetenz im Zusammenhang mit Vorläuferstudien (ALL und IALS) zu sehen und ergänzt gleichzeitig den in Deutschland durch die LEO-Studie untersuchten Bereich der unteren Niveaus von Literalität. Über die Entwicklung mathematischer Kompetenz im Erwachsenenalter liegen dagegen noch kaum empirische Befunde vor und PIAAC eröffnet hier ein noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld. In diesem Themenheft sollen auch die in PIAAC erhobenen Mediennutzungskompetenzen in die deutsche und internationale Diskussion um Medienkompetenz und media literacy eingebettet werden sowie die Problemlösekompetenz Erwachsener auf die einschlägigen Forschungsarbeiten aus der Pädagogischen Psychologie rückbezogen werden. Damit könnten die Daten aus PIAAC einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn jenseits plakativer Länder- und Gruppenvergleiche ermöglichen. Es soll dabei auch der Frage nachgegangen werden, ob oder in welcher Weise die Resultate auch über die in PIAAC berücksichtigten Altersgruppen hinaus zutreffen. Vor diesem Hintergrund verspricht das CiLL-Projekt, neue Erkenntnisse über Kompetenzen und Kompetenzanforderungen der über 65-Jährigen zu liefern. Anhand qualitativer und quantitativer Längsschnittstudien wird die Frage der Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne zu diskutieren sein.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen die verantwortlichen Herausgeber Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha (bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de), Rudolf Tippelt (tippelt@edu.lmu.de), Ekkehard Nuissl (nuissl@die-bonn.de) oder die Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 3. Mai 2014

Erscheinungstermin 1. Oktober 2014

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Biografie- forschung

Erkundung von (auto)bio- grafischen Erzählweisen und -strukturen

Die Autorin führt in dem Buch mehrere internationale Studien zusammen und verknüpft sie mit Fragestellungen der Erwachsenenbildungsforschung.

Die Studien nehmen dabei neurobiologische, philosophische und pädagogische Perspektiven auf narrative Strukturen ein. Sie machen Zusammenhänge zwischen Biografie und Bildungsprozess deutlich und ermöglichen die Initiierung von neuen Lehr-/Lernsettings.



Marianne Horsdal

Leben erzählen – Leben verstehen

Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung

**Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung**

2013, 202 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5237-3

Kostenloser Download:
wbv-open-access.de



wbv.de

FORSCHUNG

W. Bertelsmann Verlag

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

